جـــــامعة دمشـــــــق
كليـــــــة التربيـــــــة
قســـم التربيـــة الخاصـــة

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة دمشق
رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالب

محي الدين فواز العلي

إشراف الدكتور

حسن أديب عماد
المدرس في قسم علم النفس

العام الدراسي: ٢٠١٤ – ٢٠١٥

نوقشت هذه الرسالة

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٠/٥/٢٠١٥ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الإسم	الصفة	التوقيع
أ.د. مها زحلوق	عضواً	
د. ابتسام فارس	عضواً	
د. حسن عماد	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية الخاصة.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين.
بداية أحمد الله وأشكره الذي ساعدني على إتمام هذه الرسالة وإنجازها.

ويطيب لي أن أتوجه بأسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة إلى مشرفي، وأستاذي الفاضل الدكتور حسن أديب عماد الذي لم يبخل علي بالنصح والمشورة، فهو الذي رسخ في داخلي حب العلم من خلال توجيهاته العلمية فكان لتوجيهاته وملاحظاته الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة بالصورة المرجوة، فله مني كل التقدير، وأسمى آيات العرفان بالجميل فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والتقدير والامتنان لأعضاء لجنة الحكم الأستاذة الدكتورة مها زحلوق والدكتورة ابتسام فارس على تفضلهما لقراءة هذه الرسالة وإبداء الملاحظات حولها، أفادنا الله من علمهن وجزاهن الله خير الجزاء

وأسجل شكري وتقديري للسادة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق كلية التربية الذين قاموا بتحكيم أدوات البحث والبرنامج لما قدموه لي من رؤى، ومشورة فلهم مني الشكر والامتنان.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى مديري المدارس ومعلميها وتلامذتها لما قدموه من تعاون لإتمام هذا العمل.

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر، والعرفان لكل من ساعدني وساهم في إتمام هذا العمل المتواضع.

ولا يفوتني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان بالجميل إلى أحق الناس بحسن الصحبة (أمي رحمها الله) ووالدي أمد الله في عمره، وإلى أخواتي وإخوتي الأعزاء، وإلى زوجتي العزيزة، وأولادي (حمزة وحلا وأنس) وفقهم الله.

وأخيراً أسأل الله تعالى أن أكون قد وفقت فيما قصدت من إضافة عمل جديد إلى حقل دراسات التربية الخاصة.

والله ولي التوفيق

الباحث

$ # " !

W V U T S R Q P O N M L K ﴿

﴾ c b a ` _ ^] \ [Z Y X

العلق: ١ ـ ٥

i [Z

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة:

يتسم النظام التعليمي في الوقت الراهن بالزيادة المستمرة في أعداد التلاميذ، الأمر الذي يؤدي إلى الاتساع في الفروق الفردية، وقد أصبحت الفصول الدراسية خاصة في مرحلة التعليم الأساسي تضم تلاميذاً يتفاوتون في قدراتهم على التعلم، فمنهم الفائقون ومنهم العاديون، ومنهم ذوو صعوبات التعلم، لذا كان من الضروري توفير بيئة تعليمية مناسبة لهؤلاء التلاميذ بفئاتهم المختلفة، باعتبار أن مرحلة التعليم الأساسي هي الركيزة واللبنة الأساسية لمراحل التعليم اللاحق (محمد، ٢٠٠٦، ص٨٩).

وتعد صعوبات التعلم أحد المشكلات التعليمية التي يعاني منها الكثير من التلاميذ، ومن ملامح خطورة هذه المشكلة أنها تنتشر لدى قطاع عريض من التلاميذ ولها تأثيرات سلبية عميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية التلميذ والتي تلعب دوراً حاسماً في أدائه المدرسي وهذه الصعوبات تشعره بالإحباط والتوتر والقلق، والانسحاب والعدوانية والاعتمادية وعدم الثقة بالنفس نظراً لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي مما يؤدي إلى هجر المدرسة والتسرب من التعليم (القريطي، ٢٠٠٥، ص٤١٠).

وعند الحديث عن صعوبات التعلم، فإن صعوبات القراءة تحتل المرتبة الأولى من الاهتمام حيث تمثل القراءة واحدة من أهم المواد الأكاديمية والتي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرى (الظاهر، ٢٠٠٨، ص١٨٧).

والمستقرئ لأعداد ونسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجد أنها ليست هينة، فقد ذكرت (الطيبي ٢٠٠٦، ص١٤٨) أن ليون (٢٠٠٣) قد أشار إلى أن حوالي ٨٠% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مؤهلون لتلقي خدمات التربية وذلك بسبب معاناتهم من فشل القراءة. وقد أوضح أيضاً أن معظم صعوبات القراءة تنتج عن ضعف عملية التدريس وصعوبة الكشف المبكر عن الحالات، وعدم التدخل المبكر لمعالجة مثل هذه الصعوبات.

وبما أن القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية لها أهدافها، ووظائفها على امتداد المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) نجد أن العناية في وقتنا الحاضر تنصب على القراءة الصامتة سواء داخل المدرسة أم في البحوث العلمية، وعلى الرغم مما تؤديه القراءة الجهرية من وظائف كثيرة داخل المدرسة وخارجها، فإننا نلاحظ في المدارس الابتدائية كثيراً

من التلاميذ لا يجيدون القراءة الجهرية. (الملا، ١٩٨٥، ص٦٣). وأن بعضهم مروا بتجارب غير سارة أثناء قراءتهم الجهرية مما جعلهم يشعرون بالحرج والخوف والتوتر الانفعالي (بوند، ١٩٨٤، ص٢٠). بسبب الصعوبات التي يعانون منها، والتي تظهر على عدة أشكال مثل الصعوبة الشديدة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من عدة حروف، وأيضاً التمييز بين الحروف التي قد تختلف في شكلها اختلافاً بسيطاً بالإضافة إلى صعوبة التعرف السريع على الكلمات أو تحليلها لغرض نطقها، فضلاً عن حذف بعض الحروف وإضافة بعضها الآخر، ونطق الكلمات معكوسة وتشويه نطقها (عامر ومحمد، ٢٠٠٨، ص١٨٢).

وبالنظر إلى واقع تدريس القراءة نجد أنه مازال تقليدياً يعتمد على طريقة واحدة دون الأخذ في الاعتبار قدرات ورغبات التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم، حيث تعتمد أساليب التدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الوقت الراهن على نظريات الذكاء التقليدية التي تهتم بالقدرات اللغوية، وتهمل القدرات الأخرى غير المعرفية التي يمكن أن يستفيد منها التلاميذ في تعلمهم الأكاديمي (الفقيهي، ٢٠٠٣، ص٧٤).

كما تشير الأدبيات النفسية في مجال صعوبات التعلم أن استراتيجيات أساليب التدريس لأفراد هذه الفئة تعتمد على جوانب العجز وتهمل جوانب القوة (عامر ومحمد، ٢٠٠٨، ص١٨٥).

ومن ثم بدأ الباحثون والمهتمون باستراتيجيات التعليم يتجهون إلى أساليب جديدة تعتمد على نقاط القوة لدى التلاميذ، والنظر إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن لديهم إمكانيات وقدرات عقلية كثيرة تتيح لهم الفرصة للتعلم، وزيادة التحصيل الدراسي بشكل جيد وفعال، وقد ظهر هذا الاتجاه عندما تغيرت النظرة لمفهوم الذكاء وأصبح ينظر إليه على أنه يمكن تنميته، ويمكن استخدام استراتيجياته وأنشطته في عملية التعلم، بعدما كان ينظر إليه على أنه تكوين فطري ثابت لا يتغير ولا يمكن تنميته (جابر، ١٩٩٤، ص٤٢،٣١).

وتتفق هذه الرؤية الجديدة للذكاء مع نتائج أبحاث العالم هوارد جاردنر في نظرية الذكاءات المتعددة والتي تشير إلى أن الفرد يمتلك سبعة ذكاءات . كما أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم إتباعها داخل الفصل لتوظيفها في عملية التعلم (جابر، ٢٠٠٣، ص٩).

وبناء على ذلك فإن هذه النظرية ترفض الاعتقاد السائد الذي يرى أن الذكاء في جوهره يظل ثابتاً، ولا يتغير لدى الإنسان مدى الحياة، وإنه غير قابل للتعديل أو التغيير، وتؤكد على أن الذكاء يمكن تنميته بالتدريب والتعلم كما أنه متعدد، وله أنواع مختلفة وكل نوع مستقل عن الآخر (عفانه، الخرندار، ٢٠٠٣، ص٤٢٣).

ويؤكد كثير من الخبراء والمربين أنه من الأهمية بمكان أن تستند أساليب التدريس على الأسس التي قامت عليها هذه النظرية حيث تشير (العنيزات، ٢٠٠٩،ص١٢) إلى أن البرامج القائمة على الذكاءات المتعددة لها دور هام في زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تحصيلية، كما أنها تلقى قبولاً ونجاحاً كبيرين في الأوساط التعليمية، حيث أنها تسهم في زيادة الفهم والتحصيل الأكاديمي.

في إطار ما سبق يمكن توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في مجال الممارسات التربوية والتعليمية لأنها تراعي اهتمامات التلاميذ وميولهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم. كما تبرز أهميتها في تطبيقاتها العملية مع ذوي صعوبات التعلم باتباع مداخل تعليمية – تعلمية متنوعة مؤكدة على مواطن القوة بدلاً من التركيز على مواطن الضعف لدى التلاميذ.

وبناءً على ذلك استند الباحث في دراسته الحالية على هذه النظرية وتوظيفها في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الصف الرابع (الحلقة الأولى) من التعليم الأساسي.

- **مشكلة الدراسة:**

إن القراءة لها أهمية بالغة في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، بوصفها المدخل الطبيعي للتعلم، والمدرسة تفشل فشلاً ذريعاً إذا لم تنجح في تعلم تلامذتها القراءة، وذلك لأن نجاح التلميذ وتقدمه في المواد الدراسية جميعها يتوقفان على قدرته القرائية، فهي ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن أن تُدرس منفصلة عن المواد الأخرى، بل هي جزء أساس من كل مادة من المواد الأخرى، ووسيلة تسهل العديد من أنواع التعلم (Staiger,1973,P49). وعلى الرغم من أهمية القراءة الجهرية فإن الواقع يؤكد أن مشكلة ضعف التلاميذ فيها، وافتقارهم إلى التمكن من مهاراتها في المراحل الأولى من التعليم ما زالت قائمة، ومشكلة ضعف التلاميذ في القراءة الجهرية ليست مشكلة محلية، وإنما هي مشكلة عالمية تعاني منها الدول المتقدمة، كما تعاني منها الدول النامية على حدٍ سواء (بلال، ٢٠٠٦، ص٥).

وتعد صعوبات تعلم القراءة من أبرز الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم والتي تشكل عقبة كبيرة من عقبات النجاح المدرسي التي تنعكس نتائجها على جميع المواد الدراسية الأخرى (العنيزات، ٢٠٠٦، ص٧).

إذ تمثل مشكلات القراءة ما نسبته (١٠ إلى ١٥%) بين التلاميذ جميعاً كما تمثل (٨٠ إلى ٩٠%) بين ذوي صعوبات التعلم حيث أظهرت الدراسات المسحية التي قام بها كثير من

الباحثين ومنهم "كيرك" لبرامج صعوبات التعلم بأن (٦٠ إلى ٧٠%) من التلاميذ في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات في القراءة. (كوافحة، ٢٠٠٧، ص٩٣).

ومن الأسباب الرئيسة المسؤولة عن تدني مستوى التلاميذ في القراءة، هو تدريس القراءة بأسلوب تقليدي لا يثير اهتمام التلاميذ، ولا يتحدى تفكيرهم، مما أفقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها. إذ نلاحظ أن مردود تعلمها دون المستوى المنشود(طعيمة، ١٩٩٨، ص ٨١).

وعلى الرغم من أهمية القراءة الجهرية والجهود المبذولة للارتقاء بتعليمها فإن الواقع يؤكد أن مشكلة صعوباتها لدى التلاميذ، وافتقارهم إلى التمكن من مهاراتها في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ما زالت قائمة. ويؤكد ذلك العديد من البحوث والدراسات السابقة ومنها دراسة (السعيد، ٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وبناء برنامج علاجي مقترح في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ عينة الدراسة.

ودراسة (قزنجيان ٢٠١٢) والتي هدفت إلى معرفة مهارات القراءة الأساسية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) وبناء برنامج تدريبي من أجل تحسينها.

وللتأكد من مشكلة الدراسة الحالية قام الباحث بإجراء ما يلي:

- مقابلة بعض معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وخاصة الصف الرابع حيث تبين شكوى المعلمين والمعلمات من تدني مستوى التلاميذ القرائي وخاصة القراءة الجهرية.
- مشاهدة بعض دروس القراءة للصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) فتبين أن هناك إبدالاً، وحذفاً، وإضافة، وعسكاً للكلمات، وصعوبة في النطق الصحيح، وتعرف الكلمات عند بعض التلاميذ.
- مقابلة بعض الموجهين التربويين وتأكيدهم على ضرورة الاهتمام بقراءة التلاميذ واستخدام مداخل وطرق تدريس حديثة في علاجها.

فأساليب التدريس المتبعة حالياً مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تركز بمجملها على تنمية جوانب الضعف وتهمل جوانب القوة. كما أنها تقتصر فقط على الذكاء اللغوي والمنطقي، وتهمل الذكاءات الأخرى (الذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء البصري).

وبما أن مفهوم صعوبات التعلم يقوم على تفاوت القدرات لدى الفرد الواحد بما يعني أن كل فرد لديه جوانب ضعف ويمتلك جوانب قوة نجد أن هذا المفهوم يتوافق مع نظرية الذكاءات المتعددة التي تعتبر من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي حيث أنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى. فأساليب التدريس وفقاً لهذه النظرية يجعل التلاميذ الذين

يواجهون صعوبات في ذكاء معين بإمكانهم التغلب على هذه الصعوبات من خلال استخدامهم لطرائق بديلة تستثمر ذكاءاتهم الأكثر قوة بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم.

وبناءً على ما سبق فقد تولدت لدى الباحث الرغبة في إجراء هذه الدراسة والتي تهدف إلى معرفة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

ولذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح الذي يستخدمه الباحث في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؟ ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية:

١- هل يوجد فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية. (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) ؟

٢- هل يوجد فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة)؟

٣- هل يوجد فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة)؟

- أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة النظرية:

يمكن توضيح أهمية الدراسة النظرية بما يلي:

١- أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة وهي فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (القراءة الجهرية). وأهمية مساعدة هؤلاء التلاميذ للنهوض بمهاراتهم القرائية وذلك لتحسين مستوى مهارات القراءة الجهرية المتمثلة في (تعرّف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) لديهم وإلحاقهم بركب التلاميذ العاديين، حيث يعد التدخل المبكر لحل مشكلات صعوبات التعلم اللبنة الأساسية في مجال التربية الخاصة.

٢- إلقاء الضوء على خطورة صعوبات تعلم القراءة الجهرية والتي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في تحصيلهم الدراسي مما يساعد على تسربهم من التعليم.

٣- تقدم هذه الدراسة حلول عملية أمام المعلمين لكيفية التعامل الناجح مع التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم بما يتناسب مع مستوياتهم وفروقهم الفردية وهذا ما تؤكده نظرية الذكاءات المتعددة.

- **أهمية الدراسة التطبيقية:**

١- إمكانية استفادة القائمين على العملية التعليمية من البرنامج التدريبي الذي تقدمه الدراسة الحالية في التغلب على صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- قد تفيد هذه الدراسة العاملين في الحقل التربوي في استخدام مجموعة من الأنشطة والمهام التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة، والتي يمكن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية عليها مما يزيد من الاستفادة من إمكاناتهم واستثمار طاقاتهم من أجل تعلم أفضل.

- **أهداف الدراسة:**

١- إعداد برنامج تدريبي لتحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

٢- قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- **فرضيات الدراسة:**

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، البعدي) على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة).

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة).

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، التتبعي) على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة).

- حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

١- الحد الأكاديمي: تتحدد مجالها بصعوبات التعلم (تحسين مهارات القراءة الجهرية) المتمثلة في: (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

٢- الحد البشري: تتحدد هذه الدراسة بتلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة الجهرية والذين تتراوح أعمارهم بين (٩-١٠) سنوات.

٣- الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.

٤- الحد المكاني: تتناول الدراسة عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي الحلقة الأولى (المعتصم – مصطفى جويد) من مدارس مديرية تربية دمشق.

- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

١- **الفاعلية**: يقصد بالفاعلية "مدى تحقيق أهداف النظام أو البرنامج" (القلاو ناصر، ١٩٩٦، ص٣١٧) ويعرفها الباحث إجرائياً بالتغيير الذي يحدثه البرنامج باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة عينة الدراسة، والذي يحدده مستوى أداء التلاميذ ويقاس باختبار مهارات القراءة الجهرية".

٢- **البرنامج التدريبي**: يعرف البرنامج التدريبي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: "عبارة عن مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تقوم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة وتوظيفها في البرنامج بهدف تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية. (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة أفراد عينة الدراسة الحالية.

٣- **صعوبات القراءة الجهرية**: ويعرفها (الشيخ ٢٠٠١، ص٢٩٥) بأنها: " ضعف التلاميذ في مهارات القراءة عموماً من تعرف المفردات ونطقها وفهمها، وفهم الجمل والفقرات، واستخراج الأفكار الرئيسية والفرعية وغيرها، ويقل فيه التلميذ عن أقرانه سنة دراسية أو سنتين.

ويعرف الباحث صعوبات القراءة الجهرية إجرائياً بأنها: "قصور في مهارات القراءة تظهر من خلال تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) المعد

لهذا الغرض ويقل فيه أداء التلاميذ عن أقرانهم سنة دراسية أو سنتين على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء متوسط وما فوق.

صعوبة تعرف الكلمة: ويقصد بها "عدم القدرة على استخدام الكلمة التي تدل على المعنى وعدم القدرة على التحليل البصري للكلمات، وتزايد خلط مواضع الكلمات أو الحروف". (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٩، ص١٠٠).

ويقصد بها في هذه الدراسة: عدم قدره التلميذ على مهارات تعرف الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة، وتعرف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها، وتعرف الجملة.

صعوبة النطق الصحيح: وهي التي تشتمل على قصور قدرة التلاميذ على القراءة في جمل تامة وعدم قدرتهم على نطق الكلمات المشتملة على تنوين ونطق الكلمات المشتملة على حروف المد وعدم قدرتهم على التمييز بين الحروف التي تنطق والتي لا تنطق، وعدم قدرتهم على نطق الكلمات المشتملة على تاء مفتوحة أو تاء مربوطة وعدم القدرة على نطق الكلمات مع مراعاة الحركات القصيرة (الفتحة والضمة والكسرة) (جابر، ٢٠٠٧، ص٣٢).
ويقصد به في هذه الدراسة: عدم قدرة التلميذ على نطق الكلمات المشتملة على نطق الحروف مع حركاتها القصيرة (الفتحة، والضمة، والكسرة). ونطق الكلمات المشتملة على حروف المد (ا – و - ي) ونطق اللام الشمسية واللام القمرية نطقاً صحيحاً.

الطلاقة: وهي أن يؤدي التلميذ الأداء القرائي دون توقف ما لم تقتضي الضرورة ذلك، من حيث نطق الجمل في صورة تامة والأداء باستمرار دون تكرار، وعدم إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة، أو عدم الإبدال والحذف، وحسن الوقف عند إتمام المعنى (العزازي، ٢٠٠٠، ص٥٨).

ويقصد بها الباحث في هذه الدراسة: "عدم مقدرة التلميذ على أن يؤدي الأداء القرائي باستمرار فيقوم بحذف أو إضافة أصوات الكلمات أو كلمات للجمل كما يقوم باستبدال كلمة بأخرى ويعكس حروف الكلمات مما ينعكس على طلاقته اللغوية أثناء القراءة".

٤ - الذكاءات المتعددة: Multiple Intelligence

يعرفهاجاردنر: بأنها إمكانية نفس – حيوية لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتاجات لها قيمة في ثقافة ما. (Gardner,1999,P31) وتتكون الذكاءات المتعددة وفقاً لتعديل جاردنر عام ١٩٩٩ من عشرة ذكاءات اقتصر الباحث على سبع ذكاءات وهي كالآتي:

١ - **الذكاء اللغوي**: **Linguistic Intelligence**

يقصد به قدرة الطفل على استخدام اللغة والألفاظ بفاعلية التعامل، والتواصل الشفوي. (جاردنر، ٢٠٠٥، ص١٠).

٢ - **الذكاء المنطقي / الرياضي**: **Logical / Mathematical Intelligence**

ويتمثل في القدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات، والاستدلال، والاستنتاج، والتمييز بين النماذج وإدراك العلاقات. (Gardner,1993,P.35) .

٣ - **الذكاء المكاني / البصري**: **Visual / Spatia / Intelligence**

وهو القدرة على إدراك العالم المكاني البصري بصورة دقيقة. (آرمسترونج، ٢٠٠٦، ص٢).

٤ - **الذكاء الموسيقي**: **Musical Intelligence**

يقصد به قدرة الشخص في أداء أو تقويم، أو تأليف الأنماط الموسيقية. ومنهم من يرى أنه القدرة على إدراك النماذج الموسيقية، وتحليلها، وإنتاجها، والتعبير عن الأحاسيس، والمشاعر من خلالها. (علي، ٢٠٠٨، ص٢١).

٥ - **الذكاء الحركي**: **Bodily / Kinesthetic Intelligence**

هو قدرة الفرد على السيطرة على الحركات الجسدية، والتعامل مع الأشياء ببراعة. (العمران، ٢٠٠٦، ص٢٣).

٦ - **الذكاء الاجتماعي**: **Interpersonal Intelligence**

هو القدرة على إدراك،وتمييز نوايا ودوافع ومشاعر الأشخاص الآخرين. (آرمسترونج، ٢٠٠٦، ص٣).

٧ - **الذكاء الشخصي**: **Interpersonal Intelligence**

هو القدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات واستخدام هذه القدرة بفاعلية في الحياة، وقدرة الفرد على فهم ذاته جيداً، وقدرته على التمييز. (حسين، ٢٠٠٥، ص١٤٣).

وهذه الذكاءات تعرف وتحدد إجرائياً في هذه الدراسة: بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في قائمة (تيلي، teele) للذكاءات المتعددة من خلال استجاباته وترتيبها لكل نوع من أنواع الذكاءات من الأعلى إلى الأدنى.

٥ - التلميذ ذو صعوبات تعلم القراءة الجهرية:

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه "التلميذ ذو الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، والذي يظهر تباعداً واضحاً في أدائه المتوقع (كما يقاس باختبار الذكاء)، وبين أدائه الفعلي (كما يقاس باختبار مهارات القراءة الجهرية) ويكون مستواه التحصيلي أقل من أقرانه العاديين الذين لهم نفس العمر الزمني، والمستوى العقلي والصف الدراسي سنة أو سنتين دراسيتين. ويستثنى من هؤلاء ذوو الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والمتأخرون عقلياً والمضطربين انفعالياً".

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: صعوبات التعلم وصعوبات القراءة الجهرية.

أولاً: صعوبات التعلم:

- تعريفها.
- تصنيفاتها.

ثانياً: القراءة:

- مفهومها.
- أهميتها.
- أنواعها.

ثالثاً: القراءة الجهرية:

- تعريفها.
- مهاراتها.

رابعاً: صعوبات القراءة الجهرية

- تعريفها.
- مظاهرها.

خامساً: العوامل المؤثرة في القراءة الجهرية:

سادساً: وسائل تشخيص القراءة الجهرية.

سابعاً: محكات تشخيص صعوبات التعلم والقراءة.

ثامناً: الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم عامة وطرق علاج صعوبات القراءة خاصة.

المحور الثاني: نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها التدريسية وتطبيقاتها التربوية في الغرفة الصفية.

أولاً: مفهوم الذكاءات المتعددة.

ثانياً: المعايير العلمية والأسس النظرية لنظرية الذكاءات المتعددة.

ثالثاً: أنواع الذكاءات المتعددة.

رابعاً: استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة.

خامساً: الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.

سادساً: التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

يستعرض هذا الفصل محورين يتناول المحور الأول صعوبات التعلم تعريفها وتصنيفاتها، ومفهوم القراءة وأهميتها وأنواعها، إضافة إلى تعريف القراءة الجهرية، ومهاراتها، ثم تعريف صعوبات القراءة الجهرية ومظاهرها، والعوامل المؤثرة فيها ووسائل تشخيصها ومحكاتها والأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم عامة وطرق علاج صعوبات القراءة خاصة.

أمّا المحور الثاني فيتناول نظرية الذكاءات المتعددة من حيث مفهومها وأهم المعايير، والأسس العلمية التي تستند إليها، وأنواعها واستراتيجياتها، وأهميتها التربوية ثم تطبيقاتها التربوية في مجال صعوبات التعلم.

المحور الأول: صعوبات التعلم وصعوبات القراءة الجهرية:

أولاً: صعوبات التعلم:

- **تعريفها:**

إن المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بصعوبات التعليم كغيرها من المصطلحات، والمفاهيم النفسية والتربوية من الصعب وجود إجماع على ماهيتها، حيث هناك العديد من التعريفات التي تختلف باختلاف الأفكار والاتجاهات والنظريات التي تحاول الإجابة عن تساؤل (من هو ذو صعوبات التعلم)، ويؤكد ذلك الاختلاف، ويدلل عليه التعريفات العديدة التي قام بحصرها، ودراستها «كينيون، Kenyon 2003» (عبد الوهاب، ٢٠٠٩، ص٣٨٤).

ويذكر الباحث عدد من التعريفات لمفهوم صعوبات التعلم من خلال إطلاعه على عدد من المراجع، والدراسات والبحوث التربوية والنفسية ومن هذه التعاريف تعريف (كيرك Kirk) حيث عرف صعوبات التعلم بأنها: مصطلح يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية، أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي، أو الحرمان الحسي، أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية. (السيد، ٢٠٠٠، ص٩٢). وأبرز ما في تعريف «كيرك» (Kirk) أنه حدد مظاهر الصعوبة التي تتمثل في مشكلات تعلم اللغة، أو القراءة أو الكتابة، أو الحساب، أو غيرها من الموضوعات الدراسية. علاوة على تأكيده على استبعاد الحالات التي تعاني من مشكلات تعلم بسبب التأخر العقلي أو الحرمان الثقافي أو البيئي أو التعليمي، ولكن من الواضح أنه مازال متأثراً بمفهوم الإصابة

المخية. علاوة على أنه أرجع الصعوبة في بعض أسبابها إلى الاضطرابات السلوكية، أو الاضطرابات الانفعالية التي لم تلق قبولاً في هذا المجال، علاوة على أن التعريف لم يضع محكات إجرائية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، (علي، ٢٠٠٥، ص١٨). ثم بعد ذلك عرفت صعوبات التعلم بتعريفات مختلفة، نجد ما هو منبثق عن جهود فردية لبعض العلماء والمختصين ومنها ما هو منبثق عن جهود هيئات ولجان ومجالس متخصصة، وذلك من أجل الوصول إلى أكثر مكونات مفهوم صعوبات التعلم اتفاقاً ومن هذه التعريفات:

تعريف باتمان ١٩٦٥ (Bateman, 1965) حيث "يُشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم "هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضاً (تباعداً) تعليمياً بين قدراتهم العقلية العامة، ومستوى إنجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعليم وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي، أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الحرمان الحسي". (السيد، ٢٠٠٣، ص٩٢).

كما قدم مايرز وهيمل ١٩٧٦ (Myers &hammll) تعريفاً آخر لصعوبات التعلم النوعية، ينص على أن "الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية هم أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات نوعية في التعلم، ويظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في شكل اضطرابات في الاستماع، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب." (Woolfells& nicolich, 1980,572-753)

ويذكر عماد (٢٠٠٨، ص٢٩) نقلاً عن (Connell) تعريف مكتب التربية الأمريكي (USOED) سنة ١٩٧٦، والذي ينص على: أن مفهوم صعوبات التعلم الخاصة في التعلم هو "مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائياً بين تحصيل الطفل وقدراته العقلية العامة في واحدة أو أكثر في المجالات التالية:

التعبير الكتابي أو الشفهي، أو الفهم الاستماعي، أو المهارات الأساسية للقراءة، أو فهم القراءة، أو القيام بالعمليات الرياضية الأساسية، أو الاستدلال الرياضي أو التهجي، ويتحقق شرط التباعد الدال، وذلك عندما يكون تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات (٥٠%) أو أقل من تحصيله المتوقع، مع الأخذ بعين الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية لهذا الطفل".

ويعتبر تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) ١٩٨١ من أكثر التعاريف استخداماً وينص على أن صعوبات التعلم مصطلح عام "يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تبدو من خلال الإعاقات الحادة في اكتساب، واستخدام مهارات الإصغاء، والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية، والاستنتاجية. وهذه الاضطرابات تكون داخل الفرد، وتعزى إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تحدث متلازمة مع إعاقات أخرى مثل: الاعاقات الحسية والتخلف العقلي والاضطرابات النفسية الشديدة، أو مع عوامل وتأثيرات أخرى خارجية، مثل التدريس غير الملائم، والاختلافات الثقافية، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الإعاقات والتأثيرات". (القريطي، ٢٠٠٥، ص٤١٣).

ويعرف الزراد (١٩٩١، ص١٢٨). صعوبات التعلّم بأنّها: "معاناة التلميذ الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل، من ضعف في الأداء الأكاديمي يرجع إلى قصور في قدرته على التركيز والانتباه على موضوع معين، وهو التلميذ الذي يتطلب طرائق تعليم خاصة، حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه".

بينما يعرف حافظ (١٩٩٥، ص١٦) صعوبات التعلّم بأنّه "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنّهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم، كالفهم والإدراك والانتباه والقراءة والكتابة والتهجي أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية أو المهارات المرتبطة بكل العمليات السابقة، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقات المتعددة، حيث أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها".

وأشار فتحي الزيات (١٩٩٨، ص٩٧، ٩٨) إلى تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤، NJCLD) :بأنه "مجموعة غيرمتجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهي اضطرابات داخلية المنشأ، ويُفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، والإدراك الاجتماعي . ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تتزامن مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل قصور، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو مع مؤثرات خارجية مثل الفروق الثقافية أو التدريس غير الملائم إلا أنّها ليست نتيجة لتلك الظروف".

مما سبق يتضح أن معظم التعريفات السابقة اتفقت على أن:

١- ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات أكاديمية، تتمثل في مشكلات القراءة والكتابة والحساب والتهجي والتعبير الشفهي والكتابي.

٢- مستوى تحصيل التلميذ غير متناسب مع عمره الزمني، وقدراته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من المجالات التعليمية: التعبير الشفهي، والفهم السماعي، والتعبير الكتابي، ومهارة القراءة، وفهم القراءة، والعمليات الرياضية، والاستدلال الرياضي.

٣- الذكاء يكون متوسط أو فوق المتوسط، حيث أن طفل صعوبات التعلم لا يصل إلى مستوى متعادل مع زملائه في الصف نفسه في واحدة، أو أكثر من الخبرات التعليمية الملائمة لقدرات هذا الطفل وعمره.

٤- اضطراب في العمليات المعرفية الأساسية وهي: الانتباه، والإدراك، واللغة الشفهية، والتفكير.

٥- استبعدت هذه التعريفات الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل الإعاقة الحسية، والعقلية والتخلف العقلي، ومشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمان بيئي أو ثقافي.

ومن خلال التعريفات السابقة لصعوبات التعلم نجد أن هذه الصعوبات إما أن تكون صعوبات أكاديمية وهي التي يواجهها التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة، أو صعوبات نمائية، وهي عبارة عن قصور أو اضطراب في الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، لذلك لا بد من تصنيف الصعوبات الخاصة بالتعلم.

- **تصنيفاتها:**

بما أن ميدان الصعوبات الخاصة في تعلم الأطفال يتألف من حالات متنوعة واسعة، فمن المهم توضيح أنواع المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم.

حيث أكد بعض المهتمين بأن مشكلات القراءة، واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم، في حين ذهب بعض المهتمين إن مشكلات القراءة، واللغة تعتبر الأساس الذي يجب أن يتوفر في الاضطرابات النفسية الأخرى، قبل مشكلات الذاكرة، وإدراك الشكل، والخلفية، أو مشكلات الإدراك البصرية، والسمعية (كامل، ٢٠٠٣، ص١٣).

ولقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأمريكية (القرار الحكومي عام ١٩٧٧) ثلاثة أنواع من المشكلات:

١) مشكلات لغوية (التعبير الشفهي والفهم المبني على الاستماع).
٢) مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة).

٣) مشكلات رياضية (إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي). (السياغي، ٢٠٠٤، ص٣٨).

وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما:

١- صعوبات التعلم النمائية (العمليات النفسية الأساسية).
٢- صعوبات التعلم الأكاديمية (وهي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية).

١- صعوبات التعلم النمائية:

يعرّف الزيات صعوبات التعلم النمائية على أنها :"تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها واحدة أو أكثر من هذه العمليات، ويعزز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية" (الزيات، ١٩٩٨، ص٤١١).

ويرى كل من كيرك وكالفانت والزراد، وتوفيق، وعواد، أن الصعوبات النمائية وجدت أكثر شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتعتبر صعوبة الانتباه والذاكرة، والصعوبات الإدراكية الحركية ضمن الصعوبات الأولية إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت بإضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية ولذلك سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية. (نقلاً عن السياغي، ٢٠٠٤، ص ٣٩).

ولذلك يمكن حصر هذه الفئة من صعوبات التعلم في بعدين وهما:

١) الصعوبات النمائية الأولية وهي الانتباه والذاكرة والإدراك.
٢) الصعوبات النمائية الثانوية وهي التفكير واللغة. (القاسم، ٢٠٠٠، ص٢١).

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها "صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب" (الزيات، ١٩٩٨، ص٤١١، ٤١٢).

ثانياً – القراءة:

مفهوم القراءة: انتقل مفهوم القراءة من كونها عملية بسيطة تهتم فقط بصحة النطق، وترديد الكلمات ومراعاة مخارج الحروف، إلى كونها عملية معقدة يستخدم فيها الفرد العمليات العقلية العليا، لذلك تغيرت النظرة إلى القراءة، واتسع مفهومها. (بدير، صادق، ٢٠٠٠، ص٨٩).

ففي العقد الثاني من القرن العشرين، أجرى (ثورندايك) سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وقد استنتج أن القراءة ليست عملية آلية تقتصر على التعرف والنطق، بل أنها عملية معقدة تشبه العمليات الرياضية، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج ونحوها، ثم إضيف إلى القراءة عنصر ثان وهو الفهم وكانت نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة، ثم برز عنصر ثالث وهو النقد أي أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ، وباختلاف مواد القراءة، ثم أخذت الأنظار تتجه إلى السرعة في القراءة ولقد كانت بداية العقد الثالث نقلة جديدة في مفهوم القراءة، فبعد أن كانت عملية نطق وتعرف وفهم ونقد. أضيف إلى هذا المفهوم أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات. (شريف وآخرون، ٢٠٠٩، ص٢٠ ، ٢١).

وبذلك أصبح مفهوم القراءة: يعني نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها والتفاعل معها وتوظيفها في حل المشكلات وقد عرف الباحثون القراءة بمفهومها الحديث تعريفات متعددة: فعرفها (عبد الرحمن، محمد) على أنها: عملية عقلية عالية التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي، والفيسيولوجي بالإنسان، إضافة إلى حاسة النظر وأداة النطق، والحالة النفسية، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها، وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة، منها التعرف إلى الحروف، والكلمات، والنطق بها، مع الفهم الدقيق لها، ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة. (عبد الرحمن، محمد، ٢٠٠٢، ص٤٧).

وأما (بدير وصادق) فعرفا القراءة بأنها: نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة تقوم على الاستبصار والفهم وتفاعل القارئ مع النص المقروء، ويدخل في ذلك الكثير من العوامل تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة (بدير، صادق، ٢٠٠٠، ص٩٨)

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن القول إن مفهوم القراءة يقوم على أربعة أبعاد هي: تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، وفهم المقروء، ونقد المقروء والاستفادة من المقروء في حل المشكلات عن طريق النشاط الفكري.

<u>أهمية القراءة:</u>

تعتبر اللغة وسيلة الاتصال المهمة بين الناس وبدونها يكون من الصعب التعامل والتفاهم مع الآخرين، والتعبير عن الذات وفهم وإدراك الآخر. (الدرويش وآخرون، ٢٠٠٧، ص٢٠، ٢١)

كما تعد اللغة أداة لتكوين المفاهيم ولها وظيفة نفسية كأداة للتعبير عن النفس، والوجدان، ووظيفة جمالية كوسيلة للتعبير عن التذوق والحس الجمالي (بدير، صادق، ٢٠٠٠، ص٧)

وتتكون مهارات اللغة من أربع مهارات أساسية هي مهارة الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة.

وتعتبر القراءة من حيث الأهمية من أهم المهارات الأربع حيث إنها تعتبر متعة للنفس وغذاء للعقل والروح. (الحوامدة، ٢٠١٠، ص١٠٩)

كما أنها تساعد على تكوين الإحساس اللغوي، والتذوق لمعاني الجمال وصوره فيما يستمعون وفيما يقرؤون ويكتبون.

وهي المدخل الحقيقي لتنمية التفكير في مستوياته العليا، حيث إن القارئ في محاولاته إعادة صياغة الأفكار، وتقويم آرائه حول مضامين ما يقرأ فهي عملية تفكير تستدعي إعادة الخبرات. (مدكور، ٢٠٠٩، ص١٢٦)

كما تكمن أهميتها في: أنها منبع الثروة اللغوية، ونافذة الاطلاع على كل جديد، ووسيلة إتقان النطق والكشف عن أخطاء التلاميذ، مما يساعد في علاجها، وأداة من أدوات حل المشكلات، والتفاعل مع نتاج عقول الآخرين، وبث روح التنافس بين التلاميذ (العزازي، ٢٠٠٠، ص٨)

أنواع القراءة:

تقسم القراءة من حيث الأداء إلى نوعين قراءة جهرية، وقراءة صامتة وكلا النوعين يتضمن تعرف الرموز وفهمها وتفسيرها، وتتميز القراءة الجهرية بالتعبير عن الأفكار المكتوبة، ونقل ما في النص من مشاعر وأحاسيس إلى الآخرين، ولذا فالقراءة الجهرية عملية أعقد من القراءة الصامتة.

- **القراءة الصامتة**: هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى (القراءة البصرية) وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه جُلَّ اهتمامه إلى فهم ما يقرأ (عاشور، الحوامد، ٢٠٠٣، ص٦٥)

وتُحظى القراءة الصامتة بمزايا كثيرة، ولذلك كانت موضع اهتمام كبير في التربية الحديثة، ومن أهم هذه المزايا ما يلي:

- زيادة قدرة الطالب على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد، وتساعد كذلك على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه، كما أنها تشبع حاجاته، وتزوده بالمعارف الضرورية في حياته.
- وسيلة الطالب لزيادة حصيلة اللغوية والفكرية، لأنها تتيح له تأمل العبارات والتراكيب والتفكير في معانيها وألفاظها، وفي ذلك تنمية ثروته اللغوية، كما أنها تيسر الهدوء الذي يمكنه من تعميق الأفكار ودراستها وتعمل على توفير جو من الطمأنينة للطالب.
- تشغل التلاميذ جميعاً وتعودهم على الاعتماد على النفس، وتعودهم كذلك على حسن الاطلاع وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم. (أبو الهجاء، ٢٠٠٢، ص٧٨).

القراءة الجهرية: هي نطق الكلام بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها وتمثل المعنى، وتشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية وإدراك عقلي لمعانيها،

وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني والنطق بها بصوت جهري، وبذلك فهي أصعب من القراءة الصامتة، (مصطفى، ٢٠٠٥، ص١٢٩)

ونظراً لأن الدراسة الحالية تُعنى بصعوبات القراءة الجهرية لذلك اقتصر الباحث على هذه الصعوبة ويتناولها بشيء من التفصيل.

ثالثاً- تعريف القراءة الجهرية ومهاراتها:

- تعريفها:

عرفها (شحاته، ١٩٨١، ص٣٣) بأنها: "نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، بحيث يراعى سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة كما يراعى صحة الضبط النحوي، والنطق الإملائي".

ويعرفها (كامحي وكاتس، ١٩٩٨، ص٤) بأنها: "القدرة على فك الرموز، أي تحويل الكلمات المطبوعة إلى كلمات منطوقة".

وعرفها سليمان وآخرون (٢٠٠٠، ص٨٢) بأنها: "هي التي ينطق خلالها القارئ بالمقروء بصوت مسموع على أن يراعى أثناء ذلك ضبط هذا المقروء وفهم معناه".

ويعرفها (مدكور، ٢٠٠٢، ص١١٧) بأنها: "القدرة على تعرف الرموز المطبوعة وفهمها، ونطقها بصوت مسموع، مع الدقة، والطلاقة، وتجسيد المعاني".

كما عرفها (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ص١١٦) بأنها: "نطق الكلمات بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثل المعاني".

وعرفها (الحوامدة، ٢٠١٠، ص١١٠) بأنها: "قدرة الطالب على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات ينطقها، وقدرته على استيعاب وفهم ما يقرأ، فالقراءة تقوم على أربعة عناصر وهي رؤية العين للمادة المقروءة، والإدراك الذهني للصورة المقروءة، ونطق المادة المقروءة، وإدراك معنى المقروء وفهمه".

ومن خلال العرض السابق لهذه التعريفات التي تناولت القراءة الجهرية نجد تعدد الآراء حول مفهوم القراءة الجهرية، فقد نظر إليها كل باحث من زاوية تختلف عن الآخر، ولذلك لا بد من استعراض أهم مهاراتها.

- **مهاراتها:**

تعد القراءة الجهرية من أهم المهارات، ولها جانبان: الجانب الآلي، وهو الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب، والثاني يشمل الجانب العقلي، الذي يتم عن طريقه تفسير المعنى، وتحتوي تلك العملية على التفكير والاستنتاج (يونس وآخرون، ١٩٩٨، ص١٧٠) وبما أن القراءة الجهرية هي عبارة عن مجموعة من المهارات، لذلك يجب على التلميذ إتقانها، لكي تكون قراءته سليمة، وصحيحة فمن المهم عرض هذه المهارات كما حددها بعض الباحثين والتربويين.

فقد ذكر (قورة، ٢٠٠١، ص١٤٢) بعض المهارات التي تساعد على حسن أداء القراءة الجهرية منها:

- نطق الكلمات نطقاً سليماً من حيث البنية والإعراب.
- انطلاق في القراءة، مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والتعبير الصوتي عن المعاني التي يشتمل عليها المقروء شعراً أو نثراً، وعدم النطق بما لا ينطق به، كهمزة الوصل وال الشمسية.
- مراعاة وضع النبر في الألفاظ والجمل.
- الاسترسال القرائي المناسب للموضوع وللسامعين مع مراعاة مواضع الوقف الصحيحة.
- تمييز جميع الحروف، والكلمات المقروءة بمجرد النظر، وعدم الخلط بينها.

كما صنفت (العزازي، ٢٠٠٠، ص٥٥، ٥٨) نقلاً عن عبد المنعم مهارات القراءة الجهرية تحت عدة مجالات وهي: التعرف، والنطق الصحيح، والأداء المعبر، والطلاقة.

١- مهارات التعرف:

تعد مهارات التعرف نقطة الانطلاق في تعلم القراءة، وتعد من أهم المهارات التي يحتاج إليها القارئ كي يؤدي أداء صحيحاً في القراءة، ويكون قادراً على الربط بين الرموز وأصواتها، ومن بين مهارات التعرف ما يلي:

- التعرف على الكلمة، والتعرف على الجملة.
- التمييز الصوتي بين نطق الحروف.
- التمييز البصري بين أشكال الحروف.
- ربط الرموز الصوتية بالرموز المكتوبة في سهولة ويسر.
- تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.

٢- **مهارات النطق الصحيح**:

النطق الصحيح: هو إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، مع مراعاة صفات كل صوت من حيث التفخيم والشدة والرخاوة، والجهر والهمس، ويعد النطق هو المرآة التي تعكس شخصية القارئ وثقافته، ومن بين مهارات النطق الصحيح ما يلي:

- نطق الأصوات المفخمة،والأصوات المرققة.
- التمييز بين الأصوات المفخمة،والأصوات المرققة.
- التمييز بين الأصوات المهموسة، والأصوات المجهورة.
- التمييز بين الأصوات الشديدة، والأصوات الرخوة، والأصوات المتوسطة.

٣- **مهارات الأداء المعبر**:

الأداء المعبر: هو استخدام التعبيرات الجسمية التي تساعد على فهم المعنى أثناء القراءة، وتمثيل الأداء الصوتي للأساليب المختلفة التي تساعد على فهم المعنى، والتنوع في الطبقات الصوتية،

ومن بين مهارات الأداء المعبر ما يلي:

- استخدام التعبيرات الجسمية، والإشارات التي تساعد على فهم المعنى.
- تمثيل الأداء الصوتي للأساليب المختلفة كالاستفهام، والأخبار، والتعجب.
- التنوع في الطبقات الصوتية.
- الضبط النحوي، النطق الإملائي.

٤- **مهارات الطلاقة**:

أي أن يؤدي التلميذ الأداء دون توقف ما لم تقتضي الضرورة ذلك، ومن بين مهارات الطلاقة ما يلي:

- نطق الجمل في صورة تامة.
- الأداء باستمرار دون تكرار.
- الأداء في ثقة دون خجل أو خوف.
- عدم إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة.
- عدم الإبدال والحذف والتكرار.
- حسن الوقف عند إتمام المعنى.

كما أشار (عامر، ٢٠٠٠، ص٨٤) إلى أن هناك بعض المهارات التي يجب تدريب التلميذ عليها في دروس القراءة الجهرية وهي:

- الفهم المستوعب لمضامين المادة المقروءة.
- السرعة في القراءة.
- الطلاقة والاسترسال، وهي صفة يتصف بها من يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء.
- حسن إخراج أصوات الحروف من مخارجها.
- نطق الكلمات واضحة بلا غموض عند اجتماعها على اللسان، في زمن أقل مما يستغرقه القارئ العادي.

ويحدد (يونس، ١٩٩٦، ص٣١) بعض مهارات القراءة الجهرية المرتبطة بنطق مخارج الأصوات منها:

- نطق الأصوات نطقاً صحيحاً.
- نطق الكلمات نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل.
- نطق الحركات الطويلة والقصيرة.

وذكر (أبو طعيمة، ٢٠١٠، ص ص١٦٦، ١٦٧) مهارات القراءة الجهرية التي يجب أن يمتلكها تلاميذ الصف الرابع الأساسي منها:

- يقرأ الحروف قراءة مشكلة بصور صحيحة.
- يقرأ الكلمات قراءة مشكلة بصورة صحيحة.
- يقرأ الجمل قراءة مشكلة بصورة صحيحة.
- يقرأ الفقرات قراءة مشكلة بصورة صحيحة.
- ينطق الحروف المتشابهة لفظاً المختلفة رسماً
- ينطق الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً.
- يميز بين الحركات على الحروف (الفتحة، الكسرة، الضمة).
- يميز بين الحركات القصيرة والطويلة.
- يقرأ الفقرة بسرعة مناسبة ليس فيها إسراع.
- يقرأ أصوات الكلمات دون حذف.
- يقرأ أصوات الكلمات دون إبدال.
- يقرأ أصوات الكلمات دون إضافة.
- يقرأ أصوات الكلمات دون تكرار.

ومن خلال اطلاع الباحث على عدد من الدراسات والأبحاث التي تناولت القراءة الجهرية بشكل عام، وعرضه لمهارات القراءة الجهرية التي حددها بعض الباحثين والتربويين، وجد أن

هناك كمّاً كبيراً من مهارات القراءة الجهرية، ولذا فإنه يمكن للباحث تحديد المهارات التي يرى ضرورة التركيز عليها في برنامج التدريب على مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ليتمكن من قياسها وتحسينها، آخذاً بعين الاعتبار مدى شيوع هذه المهارات ومدى أهميتها، ولذلك حدد الباحث في دراسته الحالية بعض المهارات التي تتناسب مع تلاميذ الصف الرابع الذين يعانون من صعوبات في القراءة الجهرية على اختبار مهارات القراءة الجهرية الذي أعده لهذا الغرض، ولذلك حددت المهارات في الدراسة الحالية فيما يلي:

١- مهارات التعرف وهي: (مهارات تعرف الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة، وتعرف الكلمة من خلال الصور الدالة عليها، وتعرف الجملة).

٢- مهارات النطق وهي: (نطق الحروف مع حركاتها نطقاً سليماً، نطق الحروف مع حروف المد الثلاثة (أ – و – ي)، ونطق اللام الشمسية واللام القمرية نطقاً صحيحاً).

٣- مهارات الطلاقة وهي: (الإضافة ، الحذف، الإبدال، القلب).

رابعاً- صعوبات القراءة الجهرية ومظاهرها:

تشكل القراءة أحد أهم المهارات الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها حيث يرى العديد من الباحثين أنّ صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية (علي، ٢٠٠٥، ص٤٧).

ويذكر (عوض، ٢٠١٠، ص٣٢٤) أن اللغة العربية برغم أنها مادة دراسية قائمة بذاتها إلا أنها وسيلة التحصيل للمواد الدراسية الأخرى، والتلميذ الضعيف في مهارة القراءة تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم وهو عاجز عن فك رموز اللغة التي كتبت بها.

وقبل البدء بتعريف صعوبات القراءة الجهرية، لابد من التطرق إلى الاختلافات الكثيرة في مسمى مصطلح صعوبات القراءة حيث ظهرت مصطلحات كثيرة لصعوبات التعلم القرائية التي استخدمت لوصف الأفراد الذين يواجهون صعوبات في القراءة. فقد لخص الشيخ (٢٠٠١، ص٢٩٤، ص٢٩٥) جميع تلك المصطلحات التي تعرضت لصعوبات القراءة، وذلك من خلال محورين أساسيين:

الأول: من حيث العموم والخصوص:

١- الضعف اللغوي: ويشير إلى ضعف التلاميذ في كل فنون اللغة، قراءة، وكتابة، وتحدثاً واستماعاً.

٢- الضعف القرائي: ويعني ضعف التلاميذ في مهارات القراءة عموماً، من حيث التعرف على الكلمات، ونطقها وفهم المفردات، وفهم الجمل، وفهم الفقرات، واستخراج الأفكار الفرعية والرئيسية، وغيرها من مهارات القراءة.

٣- العسر القرائي النمائي: وهو مثل النوع السابق، غير أنه يستمر مع التلميذ في المراحل العلمية المختلفة.

٤- العسر القرائي: ويعني ضعف التلاميذ في إحدى مهارات القراءة فقط، مثل نطق الكلمات نطقاً عكسياً وتكون عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، أو مرحلة الطفولة عموماً.

الثاني : من حيث الدرجة أو شدة الضعف:

١- العجز القرائي: وفيه يقل التلميذ أربع سنوات دراسية عن الصف المتوقع له، لأسباب عقلية، أو مشكلات سلوكية.

٢- الفشل القرائي: وفيه يقل التلميذ ثلاث سنوات دراسية عن الصف المتوقع له، لأسباب نفسية .

٣- القصور القرائي: وفيه يقل التلميذ سنتين دراسيتين عن الصف المتوقع له، لأسباب تربوية أو نفسية أو هما معاً.

٤- الضعف القرائي: وهو المستوى الذي يقل فيه التلميذ عاماً دراسياً واحداً عن الصف المتوقع له، لأسباب نفسية أو اجتماعية أو تربوية.

وبما أن صعوبات القراءة الجهرية تعد من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة، وخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لذلك حاول الباحث استعراض هذه الصعوبات، من حيث تعريفها ومظاهرها والعوامل المؤثرة فيها، ووسائل تشخيصها،ومحكاتها، وأساليب، وطرق علاجها.

- **تعريف صعوبات القراءة الجهرية:**

عرفها سيلفرمانSiliverman بأنها: «اضطراب في القدرة على تعلم القراءة تتعلق بطباعة، أو كتابة الكلمات، وترتبط أيضاً بالخبرة، وهي تشبه أفيزيا (ويرنك) التي ترتبط بالرموز البصرية والرموز السمعية». (Siliverman,1984,P.110).

وقد أشار (شعبان، ٢٠٠٦، ص٢) نقلاً عن (ريسون وفووت) (Rea Reason and Ren Voot,1994) بأن صعوبات القراءة الجهرية هي القصور الواضح، والمستمر في القدرة على

التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة، بحيث يحول بطء تقدم الطفل في منطقة الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى.

وعرفها (الشيخ، ٢٠٠١، ص٢٩٥) بأنها: «ضعف التلاميذ في مهارات القراءة عموماً، من تعرف المفردات، ونطقها، وفهمها، وفهم الجمل، والفقرات، واستخراج الأفكار الرئيسية، والفرعية، وغيرها ويقل فيه التلميذ عن أقرانه سنة دراسية أو سنتين دراسيتين». ويمكن للباحث بعد استعراض التعريفات السابقة أن يعرّف صعوبات القراءة الجهرية بأنها: "نواحي القصور التي تعوق قدرة التلميذ على تعرّف الكلمات والنطق الصحيح لها، مما يؤثر على طلاقته في القراءة والاسترسال بها، بحيث تقل عن مستوى أقرانه سنة أو سنتين دراسيتين".

- **مظاهرها:**

تعد مشكلة القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية من أهم وأخطر المشكلات التي تواجه التعليم في بلادنا العربية، حيث نجد في مدارسنا كثيراً من التلاميذ الذين لا يجيدون القراءة، ويعانون من صعوبات في النطق الصحيح للحروف، وتعرف الكلمات بالإضافة إلى الحذف، والإبدال، والإضافة والتكرار، والقلب مما يؤثر على نموهم القرائي، والطلاقة في القراءة، ويتناول الباحث مجموعة من المظاهر والأعراض التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الجهرية كما ذكرها، وحددَّها بعض الباحثين والتربويين.

فقد ذكر (قورة، ١٩٨١، ص١٥٤- ١٥٥) بعض مظاهر صعوبات القراءة الجهرية منها التعثر في النطق، ويعني الخلط في النطق بين الحروف، والأصوات القريبة المتشابهة، القراءة العكسية، التكرار، إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين، إضافة كلمة غير موجودة، أو حذف كلمات موجودة، إغفال سطر كامل أو عدة سطور، القراءة المتقطعة كلمة بعد كلمة، قصور فهم المراد من المادة المقروءة، صعوبة تذكر المقروء، العجز عن القراءة السريعة، الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء.

كما حدد كيرك وكالفانت(Kirk &Chalfant، 1988، P271) أنواع صعوبات القراءة الجهرية فيما يلي:

- الحذف Omission: حيث يميل الأطفال إلى حذف كلمة، أو حذف جزء من الكلمة مثل «ذهبت إلى المدرسة» يقرأها «ذهب إلى المدرسة».

- الإدخال Insertion: وهو إدخال كلمة أو كلمات إلى النص، تكون غير موجودة فقد يقرأ «حضرت إلى المدرسة في الصباح الباكر» حين لا يشتمل النص على كلمة الباكر.

- الإبدالSubstitution: هو إبدال كلمة بأخرى، مثل «أحمد طالب مجتهد» بدلاً من «أحمد طالب نشيط».

- التكرارRepetition: يكرر بعض الأطفال كلمات أو جمل خاصة حين تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل «حضرت إلى المزرعة» فقد يقرأ الطفل «حضرت إلى، ومن ثم يتوقف عند كلمة المزرعة» ويعيد... حضرت إلى... حضرت إلى...».

- حذف أو إضافة أصوات Omission or Addition of Sounds: قد يحذف الطفل أصواتاً أو يضيف أصواتاً إلى الكلمة التي يقرؤها.

- الأخطاء العكسية Reversal errors: قد يميل الطفل لقراءة الكلمة بطريقة عكسية، مثل (رز) بدلاً من (زر).

- القراءة السريعة وغير الصحيحةFast and Inaccurate Reading: بعض الأطفال يقرؤون المادة التعليمية بشكل سريع فتكثر أخطاؤهم.

- القراءة البطيئة (كلمة – كلمة) إن بعض الأطفال يقرؤون ببطء وذلك على شكل كلمة – كلمة. وقد تكون بمثابة عادة بالنسبة لهم وذلك نتيجة التركيز على تفسير الرموز.

- نقص الفهم LakofComprehension: إن بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباهاً قليلاً للمعنى.

وذكرت (سهام، ٢٠٠٥، ص٤٥) عن(Lauba.C) بعض مؤشرات صعوبات تعلم القراءة الجهرية الخاصة بالتعرف الخاطئ على الكلمة منها:

- الفشل في استخدام سياق الكلام، أو الشواهد الأخرى للتعرف على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، أي عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقونها في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.
- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها.
- تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم.
- تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف، وذلك يكون كما يلي: أخطاء في بداية الكلمة – أخطاء في وسط الكلمة – أخطاء في نهاية الكلمة.
- قصور القدرة على المزج السمعي البصري.

كما حدد (البحيري، ٢٠٠٦، ص٥) بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في القراءة الجهرية فيما يلي:

- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات.
- صعوبة في ترتيب الأصوات، والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح.
- استبدال الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة بصوت مرتفع، مثل قول «سيارة» بدلاً من «قطار» أو «باص».
- صعوبة أحياناً في نطق بعض الأصوات داخل كلمة ما بصوت مرتفع.
- أحياناً يقوم بعكس أو حذف أو إضافة بعض الأحرف في الكلمات عند القراءة.
- تكون لديه صعوبة في ترتيب الحروف الأبجدية.
- صعوبة في نطق الكلمات المتعددة المقاطع، حتى الشائع منها.
- ضعف في التعامل مع الكلمات بصورة عامة، ولاسيما الكلمات التي لم يقابلها من قبل.
- دائماً ما تميل سرعة قراءته إلى البطء، ودائماً ما يبدو متردداً قليل التعبير عند القراءة.
- دائماً ما يخطئ في الكلمات التي بها أصوات متشابهة مثل «لعبة وعلبة».

ويذكر (سالم وآخرون، ٢٠٠٦، ص١٥٤) بعض مظاهر صعوبات التعرف على الكلمة منها:

- الفشل في استخدام الكلمة التي تدل على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات، أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء.
- قصور القدرة على التعرف على الكلمات بمجرد النظر إليها.

ويذكر (جابر، ٢٠٠٧، ص٣١، ٣٢) بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الجهرية منها:

- قصور قدرتهم على القراءة في جمل تامة.
- عدم قدرتهم على نطق الكلمات المشتملة على تنوين.
- عدم قدرتهم على نطق الكلمات المشتملة على حروف المد.
- عدم قدرتهم على التمييز بين الحروف التي تنطق، والتي لا تنطق.
- عدم قدرتهم على نطق الكلمات المشتملة على تاء مفتوحة، أو تاء مربوطة.
- عدم القدرة على نطق الكلمات مع مراعاة الحركات القصيرة. (الفتحة، الضمة، الكسرة).
- تعرف الحروف الهجائية.
- تعرف أصوات الحروف.
- تعرف الكلمات من خلال التحليل الصوتي، والتحليل التركيبي والسياق.

- التحليل الصوتي، والمزج الصوتي.
- التمييز البصري بين الحروف، والكلمات المتشابهة في النطق.
- التمييز البصري بين الحروف، والكلمات المتشابهة في الشكل.

وبالنظر إلى المظاهر التي رصدها الباحث من خلال العرض السابق لصعوبات القراءة الجهرية يمكن تصنيفها في عدة محاور أهمها ما يلي:

١- مظاهر مرتبطة بالتعرف على الكلمات ومنها:

- صعوبة في التعرف على الحروف الهجائية، وتزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.
- صعوبة التمييز البصري بين الحروف، والكلمات المتشابهة في الشكل.
- الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- صعوبة في التعرف على الكلمات، والجمل من خلال الإدراك البصري، والإدراك السمعي.

٢- مظاهر مرتبطة بصعوبات النطق ومنها:

- صعوبة في نطق الحروف من مخارجها نطقاً صحيحاً.
- صعوبة في نطق المقاطع الصوتية للكلمات المشتملة على حروف المد.
- صعوبة في نطق الكلمات، ومراعاة الحركات القصيرة.(الفتحة والضمة والكسرة).
- صعوبة في التمييز بين اللام الشمسية، واللام القمرية من حيث النطق.

٣- مظاهر مرتبطة بصعوبات الطلاقة منها:

- نطق الجمل في صورة تامة.
- حذف بعض الكلمات، أو أجزاء من الكلمة المقروءة.
- إضافة بعض الأحرف أو الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الكلمة أو الجملة.
- تكرار الكلمات أكثر من مرة.
- عكس الأحرف للكلمة وتبديل معناها.
- القراءة البطيئة (كلمة – كلمة).
- صعوبة في الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة مما يعرقل الطلاقة، ويؤثر على فهم النص.

من خلال ما سبق يرى الباحث أنّ صعوبات القراءة الجهرية ليست مظهراً واحداً، وإنما هي من عدة مظاهر، وليست بالضرورة أنّ تكون مجتمعة، ولكنّ كل صعوبة من هذه الصعوبات تؤثر، وتتأثر بالأخرى مما يؤدي إلى عجز التلميذ في جميع مراحل التعليم وخاصة الابتدائية من الانطلاق والاسترسال في القراءة.

خامساً- العوامل المؤثرة في صعوبات تعلم القراءة الجهرية:

تتعدد العوامل في صعوبات مهارات القراءة الجهرية وتتنوع، فالصعوبات في مهارات القراءة الجهرية لا يمكن حصرها في عامل واحد، بل هي نتيجة عدة عوامل متشابكة، ومتداخلة، ويتناول الباحث هذه العوامل بشيء من التفصيل.

العوامل الجسمية:

يقصد بالعوامل الجسمية تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية أو الفيزلوجية التي تشيع

لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، حيث تشير الدراسات، والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من الاختلال الوظيفي، ويفسر هؤلاء الباحثون منشأ الصعوبة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن التغيرات، أو الانحرافات التي تحدث في البنية، أو التراكيب تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء، أو الناتج الوظيفي لها (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٢٤).

وقد عرضت (ساندرا، Sandra) مجموعة من الأعراض الدالة على وجود عيوب بصرية ومنها:

- الحروف والكلمات معكوسة كما تشاهد على المرآة.
- تخمين التلميذ للجزء الذي لم يتمكن من قراءته من الكلمة.
- تركيز الانتباه على المسافات البيضاء من الورقة بين الحروف في الكلمة دون التركيز على الحروف نفسها.
- حروف الكلمة تبدو وكأنها مخلوطة. (Sandra,1999,P.35).

كما أن الوسيط الحسي السمعي يعتبر أساسياً لتعلم القراءة، ويقف عائقاً أمام قدرات التلميذ القرائية.

حيث يعاني ذوو صعوبات القراءة من الصعوبات التالية :

- صعوبة التمييز السمعي بين الحروف والكلمات والمقاطع المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى.

- صعوبة المزج السمعي لصوت ضمن أصوات أخرى من الكلمة الكاملة.
- صعوبة الترابط السمعي حيث يعاني ذوو الصعوبات القرائية من صعوبة تعرف الحروف، والكلمات والتمييز بينها.
- صعوبة التتابع السمعي، وتتمثل في عدم قدرة ذوو صعوبات القراءة على تذكر ترتيب الفقرات، أو ترتيب الحروف الأبجدية (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٢٨).

العوامل الوراثية:

تشير الأبحاث التي أجريت إلى أن الوراثة تلعب دوراً في إحداث صعوبات التعلم فقد انتهى عدد من الباحثين الذين قاموا بفحص العلاقة بين العوامل الجينية، وصعوبات التعلم إلى القول بوجود مجموعة من الشواهد تفيد بأن صعوبات التعلم وبخاصة الديسلكسيا وراثية، وذات أساس جيني (الوقفي، ٢٠٠٣، ص١٠١).

كما اعتبر كرتشلي (١٩٧٠) الوراثة على أنها السبب في صعوبات القراءة، وخلص بانتين (١٩٧١) بعد مراجعة للدراسات التي تناولت صعوبات القراءة والتهجئة واللغة إلى أن هناك دليلاً لوجود أسس وراثية للصعوبات في القراءة (علي، ٢٠٠٥، ص٥٦).

كما وجد العالم جورج هندا Georg W Hind في مراكز البحوث السيكوعصبية، ومراحل النمو في جامعة جورجيا بالولايات المتحدة أن الجينات المسببة للقراءة تقع على الكروموسوم السادس والخامس عشر (حمزة، ٢٠٠٨، ص٦٨).

ومع أن هناك أساساً جينياً لصعوبات التعلم على ما يبدو من هذه الدراسات فإن طريقة الانتقال ما تزال غير واضحة، فقد تكون بتوريث بنية غير عادية للدماغ، أو بتوريث أنماط غريبة لنضج الدماغ، أو بتوريث مرض يؤثر على وظيفة الدماغ (الوقفي، ٢٠٠٣، ص١٠٢).

العوامل البيئية:

إن العوامل البيئية يمكن أن تحوّل الصعوبات الطفيفة إلى إعاقة تعليمية حقيقية (الوقفي، ٢٠٠٣، ص١١٨) فهي لا تقتصر على النواحي الأكاديمية، بل تتجاوزها إلى نواحي أخرى اجتماعية، وانفعالية حيث ترتبط هذه العوامل بمن يعيش التلميذ في وسطهم في الشارع والمدرسة. إن هذه البيئة الطبيعة من كافة جوانبها، يمكن أن تسهم في تسهيل عملية التعلم لدى الطفل والعكس بالعكس (شقير، ١٩٩٩، ص٢٨٥).

كما أنه من الخطأ تناول صعوبات التعلم بعيداً عن المؤثرات الأسرية، والتي تترك بصماتها على شخصية الطفل في جميع جوانبها.

إذ حددت (ساندرا،Sandra,1999,P.49) بعض العوامل الأسرية المرتبطة بتدني الأداء القرائي، ومنها ما يلي:

- قلة الكتب في المنزل.
- ندرة سماع الأطفال آباءهم وهم يقرؤون.
- تدني المستوى التعليمي للوالدين.
- تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

ويشير (الوقفي، ٢٠٠٣، ص١١٨) إلى أن الظروف البيئية الدافئة، والمشجعة للطفل والمتفهمة لقدراته تؤثر إيجابياً على حالته في تحسن قدراته وتتيح له فرصة التكيف مع ذاته.

وأشار (السعيد، ٢٠٠٥، ص٧٢) إلى أن بول (Poul 1991) قد أوضح أن تحصيل الطفل في القراءة يتوقف على ما يشعر به من مناخ صحي في بيئته، فالأطفال الذين ينتمون إلى أسر يسود فيها التوتر والخلافات المستمرة لا شك أنهم يبدؤون تعلمهم للقراءة بقلق، وعدم استقرار ذهني، على عكس الأطفال الذين يعيشون في بيئة صحية وجو أسري دافئ مشبع بالحب والتفاهم، فهؤلاء تتاح لهم فرص التحصيل القرائي الجيد.

العوامل التربوية:

يجمع التربويون أن ثمة أسباباً تؤدي إلى حد كبير في نجاح العملية التربوية أو فشلها منها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالمنهج وطريقة التدريس.

١- ما يتعلق بالمعلم: يمثّل المعلم العنصر الفعّال في العملية التربوية، وعليه يتوقف نجاح العملية التربوية أو فشلها، كما أن الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون في أثناء تدريسهم كما حددها كل من (زايد، ٢٠٠٦، ص٨٩ ؛عاشور وحوامده، ٢٠٠٧، ص٨٢) تسهم في صعوبات تعلم القراءة ومنها:

- قلة اهتمام المعلم بتدريب التلاميذ في الصف الأول على التحليل، والتركيب.
- عدم التنوع في الأنشطة وطرائق التدريس أثناء القراءة بحيث يعتمد على أسلوب نمطي متكرر.
- عدم اهتمام المعلم بمعرفة مستوى التلاميذ اللغوي في بداية السنة الدراسية، وقياس قدراتهم القرائية يؤديان إلى صعوبات قرائية.

٢- ما يتعلق بالمنهج: يعد المنهج من العوامل المهمة في حدوث صعوبات القراءة، فقد يكون محتوى المنهج طويلاً بحيث يستنفذ معظم جهد المعلم ووقته بما لا يتيح له مراعاة الفروق الفردية وملائمة طريقة التدريس لها، وقد تكون المادة غير ملائمة بحيث لا يتمكن بعض التلاميذ

من استيعابها، ومجاراة السرعة التي تتم بها معالجتها لتغطية أكبر قدر من البرامج المقررة (مصطفى، ٢٠٠١، ص١١٥).

٣- ما يتعلق بطريقة التدريس: فقد ترجع بعض صعوبات القراءة إلى طرق التدريس غير الملائمة، فضلاً عن عدم تنوع طرق التدريس والذي يؤدي إلى الملل، وانصراف التلاميذ عن الدرس (حافظ، ٢٠٠٠، ص٩٥).

من خلال العرض السابق للعوامل المؤثرة في صعوبات القراءة الجهرية، يجد الباحث أنها متنوعة ومتشعبة ومتشابكة، ولا يمكن القول بأن واحداً منها هو العامل المؤثر في وجودها، ولذلك لا بد من الوقوف على نموذج شامل لتفسير هذه الظاهرة، والأسباب الحقيقية والقوية المؤثرة فيها وتشخيصها تشخيصاً شاملاً، وتتبع آثارها لوضع برنامج مناسب لعلاجها.

سادساً- وسائل تشخيص صعوبات القراءة الجهرية:

يهدف تشخيص صعوبات التعلم إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية تعيق لديهم إنجاز المهمات التعليمية وذلك من أجل مساعدة هؤلاء التلاميذ على التغلب على هذه الصعوبات ما أمكن. وإن القيام بعملية قياس وتشخيص التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم يتطلب التعرف على نوعية الصعوبة التي يعانيها، وعلى درجة هذه الصعوبة،ومعرفة مواطن القوة والضعف لديه، ومحاولة معرفة أسبابها والظروف المحيطة بها بغية رسم استراتيجية علاجية مناسبة للتلميذ والتي تشتمل على وضع أهداف وتحديد خطوات واختيار أساليب ومواد تعليمية مناسبة كي نستطيع عمل الكثير على صعيد تنمية قدراته التعليمية (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٥، ص١٠٩).

ويقترح علماء التربية وعلم النفس نوعين من التشخيص هما:

أ)- التشخيص غير الرسمي:

تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق، وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للطالب خلال قيامه بالقراءة. (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٦٥).

ففي القراءة الجهرية يمكن للمعلم ملاحظة قراءة التلميذ لكتابه الصفي سواء كان في مستواه التعليمي أو أعلى منه قليلاً ويقوم المعلم أثناء قراءة التلميذ بملاحظة أنواع الأخطاء التي يرتكبها بالإضافة إلى الحصول على إجابات على بعض الأسئلة منها: هل يقرأ التلميذ بشكل سريع أو بشكل بطيء؟ وهل لديه طريقة لمعرفة الكلمة؟ وهل يستخدم فيها السياق؟ ما نوع الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء قراءته لقطع القراءة هذه؟ (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص٢٧٣) .

ويرى الكثير من الممارسين للعمل مع ذوي صعوبات القراءة أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية، كما أنها تعكس قدراً جيداً من العلمية. (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٦٥).

ويرى هالهان (٢٠٠٧، ص٥٣٧) بأن اختبار القراءة غير الرسمي لا يزودنا فقط بجوانب القوة التي تميز التلميذ ونواحي الضعف التي يعاني منها. ولكنه يحدد أيضاً الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى مثل هذه الأخطاء، والتي تساعد في تصميم برامج التدخل التعليمية، والتي بموجبها يتم تناول أوجه القصور المختلفة. كما أن هناك نقطة هامة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تقدير القدرات الكامنة للقراءة في التقييم غير الرسمي، وهي العمر الزمني: أي تقدير المستوى الصفي الذي يجب أن يقرأه التلميذ بناءً على عمره الزمني. فالتلميذ الذي لديه صعوبة في التعلم يكون متخلفاً بدرجة كبيرة في القراءة عما هو متوقع من عمره الزمني.

ويرى كل من بتس(Betts) وجونسون وكرس (Johnson, Kress) أن هناك ثلاثة مستويات لتحديد مستوى القراءة الجهرية وهي:

١- المستوى الاستقلالي: يعزى هذا المستوى إلى القدرة على القراءة دون مساعدة وبنسبة إتقان ١٠٠% .

٢- المستوى التعليمي: ويرجع هذا المستوى إلى القدرة على القراءة مع بعض المساعدة وبنسبة إتقان ٧٥% تقريباً.

٣- مستوى الإخفاق: ويرجع إلى مستوى القراءة الذي يقرأ فيه التلميذ بصعوبة واضحة وبنسبة إتقان ٥٠% تقريباً (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص ٢٦٨).

ب) - التشخيص الرسمي:

وتستخدم فيه اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة التلميذ للقراءة ومستوى التحصيل فيها (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص٢٦٠).

وتعتبر هذه الاختبارات من أكثر الاختبارات استعمالاً في مجال صعوبات التعلم ويمكن تصنيف اختبارات القراءة الرسمية إلى مايلي:

- اختبارات مسحية: وهي مجموعة من الاختبارات التي تعطي تحديداً للمستوى العام للتحصيل القرائي. وهذه الاختبارات توفر بصورة عامة درجتين: درجة للتعرف على الكلمات، والثانية للفهم القرائي.

- الاختبارات التشخيصية: وهي اختبارات فردية تقدم معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ .

- أما بطاريات الاختبارات الشاملة: فهي مجموعة من الاختبارات المتعددة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة (الزيات ١٩٩٨، ص٤٦٩). وهناك اختبارات فردية واختبارات جماعية لتشخيص القراءة حيث يشير لويد وآخرون (Lioyd,et,al,1984) إلى أن الاختبارات التشخيصية الفردية تعطي معلومات أكثر فائدة من الاختبارات الجماعية. ومن الاختبارات التي ورد ذكرها في تشخيص القراءة في الأدبيات، والمراجع التربوية، والنفسية (هالهان، ٢٠٠٧، ص٥٣٦ ؛كوانحة ٢٠٠٧، ص١٣٥؛الزيات ١٩٩٨، ص٤٧١) .

- اختبار بيبودي الفردي للتحصيل Piat الذي أعده ماركوارد (١٩٨٩) (Mark Warad) والذي يعطي درجات للجوانب المستقلة من القراءة وهي فك الشفرة والفهم.

- اختبار منروMenroe للقراءة: إذ يكشف عن الأخطاء في حروف العلة، الحذف، الإبدال.

- اختبار روزويل– كال Roswell-chall التشخيصي لمهارات تحليل الكلمة، والذي يعطي معلومات عن المهارة في قراءة الكلمات، والحروف فضلاً عن تقييم وقياس مهارات التشفير، وفك الشفرة.

- استبيان بريجانزBigance التشخيصي الشامل للمهارات الأساسية في القراءة، والذي يقيس التعرف على الكلمات، القراءة الشفهية، تحليل الكلمة، المفردات، الفهم القرائي.

- اختبار جيلموردGilmore للقراءة الشفهية والذي يقوم على استخدام عشر فقرات متزايدة الصعوبة لتقويم مستوى الأداء في القراءة الجهرية إلى جانب معدل القراءة.

من خلال ما سبق يرى الباحث أن تشخيص صعوبات القراءة الجهرية يشمل جوانب متعددة يجب الاهتمام بها سواءً أكانت اختبارات رسمية أم غير رسمية مما يستلزم أن توجد لدى الأخصائي والمعلم أدوات متعددة ومتنوعة، حتى يستطيع أن يحدد الصعوبة ومظاهرها وأسبابها بدقة، ومن ثم يمكن أن يضع البرنامج المناسب لعلاجها.

سابعاً - محكات تشخيص صعوبات التعلم:

هناك ثلاث محكات يجب التأكد منها للحكم على التلميذ بأنه يعاني من صعوبات تعليمية ومنها القراءة هي:

١- محك التباعد: Discrepancy criterion.

يقصد بالتباعد تباعد المستوى التحصيلي للمتعلم في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله ثلاث مظاهر هي:

أ- التباعد بين القدرات العقلية للمتعلم، والمستوى التحصيلي.

ب- التباعد بين العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه،والتمييز، والذاكرة، وإدراك العلاقات.

ج- تباعد مستوى التحصيل للمتعلم عن معدل أقرانه في نفس السن، والمرحلة الدراسية. (Shapiro,2000,1)

ولحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل يشير فليتشر وآخرون (Fletcher,etal,1994) إلى أنه توجد أربع طرق لحساب التباعد في هذا الجانب وهي:

- طريقة الانحراف عن مستوى الصف.
- طريقة التباعد بين التحصيل الفعلي،والمتوقع.
- مقارنة نسبة الذكاء والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية.
- طريقة انحدار الذكاء على التحصيل (علي، ٢٠٠٥، ص٣٥)

٢- محك الاستبعاد: Exclusion criterion

ويعني استبعاد أية إعاقة يمكن أن تكون السبب الرئيس خلف الصعوبات التي يعاني منها التلميذ كالإعاقات العقلية والسمعية والبصرية، والاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية (الوقفي، ٢٠٠٩، ص٥٧) .

٣- محك التربية الخاصة: Special Education criterion

ويعني احتياج ذوي صعوبات التعلم إلى تدابير تعليمية خاصة (إجراءات تقييم وتشخيص وبرامج تعليمية علاجية وأساليب تدريس) بحيث تتوافق هذه التدابير مع طبيعة صعوباتهم، وتقابل احتياجاتهم وتعالج مشكلاتهم واضطراباتهم النمائية التي تعوق قدراتهم على التعلم، وذلك لكونهم لا يتعلمون باستخدام المواد التعليمية والطرق التدريسية المعتادة (القريطي، ٢٠٠٥، ص٤٤٩ – ٤٥٠).

من خلال ما سبق لابد من تحديد الجوانب الأساسية التي يجب أن تؤخذ في عين الاعتبار عند دراسة صعوبات تعلم القراءة وهي وجود تباعد مستوى تحصيل القراءة للمتعلم عن معدل أقرانه في نفس السن والمرحلة الدراسية، وإن الصعوبات القرائية ليست ناتجة عن إعاقات أخرى بالإضافة إلى أن التلميذ لا يتعلم بالطريقة العادية، ويحتاج إلى طرق خاصة في التعلم.

ثامناً – الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم عامة وطرق علاج صعوبات القراءة خاصة.

من أهم الاستراتيجيات التربوية العلاجية لتدريب، ورعاية ذوي صعوبات التعلم هي:

١ - التدريب القائم على تحليل المهمة:

تفترض هذه الاستراتيجية عدم وجود مشكلة نمائية، أو خلل، أو عجز نمائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم ويقصد بها التدريب المباشر على مهارات محددة، وضرورية لأداء مهمة معطاة للتلميذ . وتقوم هذه الاستراتيجية على ما يلي:

أ- تحديد الأهداف .

ب- تجزئة المهمة إلى عناصر صغيرة تتناسب مع التلميذ.

ج- يحدد المعلم المهارات التي يمكن للتلميذ أن يقوم بها.

د- يبدأ المعلم التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية.

وبما أن مشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتمثل في نقص التدريب، والخبرة بالمهمة لذلك فإن هذه الطريقة تعتمد على تحليل المهمة بشكل يسمح للتلميذ بأن يتقن عناصرها البسيطة، ثم يقوم بتركيب هذه العناصر، والمكونات مما يساعد على تعلم المهمة بأكملها، وإتقانها وفق تسلسل منظم. ويرى الكثير من محللي السلوك التطبيقي بأن هذا الأسلوب هو أكثر الأساليب فعالية في علاج صعوبات التعلم.

(شقير، ١٩٩٩، ص٣٠٠ ؛البندري، ٢٠٠٦، ص٣ ؛كوافحة، ٢٠٠٧، ص١٤٤).

٢ - التدريب القائم على العمليات النفسية:

تهدف هذه الطريقة إلى علاج مظاهر العجز النمائي الذي يؤثر على التعلم، ويعنى هذا الأسلوب بعلاج وظائف العمليات النفسية الإدراكية المعرفية المسؤولة عن التعلم (عبد الرحيم، ١٩٨٢، ص١١٩).

ويتطلب هذا الأسلوب تحديد العجز النمائي من قبل المعلم، أو الأخصائي لدى التلميذ ثم يهتم العلاج بالتدريب على تلك العمليات التي يعاني الفرد من عجز فيها، بافتراض أن ذلك يؤدي إلى تحسين القدرات العقلية الأساسية، ويعتبر تدريب العمليات النفسية، أو قدرات التعلم النمائية مناسباً للأفراد في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يدرب الفرد على الانتباه، والإنصات والفهم والمقارنة والتعميم، ويجب أن يراعي المعلم، أو من يقوم بالتشخيص والعلاج ضرورة تحسين المتطلبات السابقة للمهارة التي يهتم بالتدريب عليها. (الكوافحة، ٢٠٠٧، ص١٤٤؛شقير، ١٩٩٩، ص٣٠٠).

٣- التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية معاً.

ويعتمد هذا الأسلوب على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين، ويهتم هذا الأسلوب بتقييم قدرات التلميذ وصعوباته، والقيام بتحليل المهمة، ومعرفة المهارات الواجب تنميتها. ويمكن وصف الأسلوب القائم على تحليل المهمة، والعمليات النفسية على أنه يضم ثلاث مراحل الأولى: تقييم نواحي القوة والعجز لدى التلميذ (تحليل قدرات التلميذ) والثانية تحليل المهمات التي نقيس فيها التلميذ وذلك من أجل تحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهمات (تحليل المهمات) أما المرحلة الثالثة فتتمثل في الجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل قدرات التلميذ وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التدريسية والمواد التربوية التي سيتم تقديمها بشكل فردي (شقير، ١٩٩٩، ص٣٠١ ؛كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨، ص٩٤).

ويعتبر كل أسلوب من الأساليب السابقة ملائماً في مواقف مختلفة، ومع أفراد مختلفين، فالأسلوب الأول القائم على تحليل المهمة يعتبر مناسباً لحل المشكلات والصعوبات الأكاديمية البسيطة لدى التلاميذ الذين تعزى صعوباتهم في القراءة إلى نقص في الدافعية وعدم كفاية التدريس، وعدم الحضور الكافي في المدرسة بينما يعتبر الأسلوب الثاني مناسباً للتدريب على القدرة أو العملية، ويناسب أطفال ما قبل المدرسة. أما الأسلوب الثالث والذي يعتمد على تحليل المهمة والعمليات النفسية معاً فقد يكون ضرورياً لمعالجة الحالات الشديدة التي تعاني من صعوبات نمائية، وأكاديمية معاً. (شقير، ١٩٩٩، ص٣٠١ ؛كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص٩٦).

من خلال ما سبق نجد أن هناك ثلاث استراتيجيات علاجية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث يعتبر التدريب القائم على تحليل المهمة مناسباً للمشكلات البسيطة أما التدريب القائم على العمليات النفسية فهو مناسب لتدريس العمليات نفسها أما أسلوب الجمع بينهما فهو مناسب للإعاقات المتعددة في الصعوبات النمائية والأكاديمية.

وقد اعتمد الباحث في تصميم البرنامج التدريب على أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمات لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلتهم تتمثل في نقص التدريب والخبرة بالمهمة ولأن هذه الطريقة سهلة يستطيع المدرب مراقبة التلميذ، والسير معه حسب قدرته، كما أنه يستطيع التأكد من أن التلميذ قد أنجز المهمة المراد تعلمها بالإضافة إلى أن كثير من محللي السلوك التطبيقي يرون بأن هذا الأسلوب هو أكثر الأساليب فعالية في علاج صعوبات التعلم.

كما تباينت وتعددت البرامج التي صممت لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال، وفقاً لمجال الصعوبات، ودرجة حدتها، والقائمين على تطبيق هذه البرامج، وتنفيذها ومن أكثر الطرق والأساليب شيوعاً واستخداماً هي:

١ - طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

يشير فتحي (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٧٣،٤٧٤) إلى أن هذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس الأربع وهي حاسة البصر Visual وحاسة السمع Ditory والحاسة الحركية Kinesthetic وحاسة اللمس Tactile في تعلم القراءة. وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

أ- تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.

ب- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد مما يفرض عليه تفضيلاً حسياً أو معرفياً لأي فهم في استقبال المعلومات أو المثيرات.

ج- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس بحيث يسهم هذا التكامل إسهاماً أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات، أو المثيرات كماأن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر.

ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لتلاميذه فيجعل التلميذ يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسعمها من المعلم، ومن أقرانه، ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات (ملحم، ٢٠٠٢، ص٣٠١،٣٠٠).

٢ - طريقة فيرنالدFernald Method :

لا تختلف طريقة فيرنالد اختلافاً جوهرياً عن طريقة تعدد الحواس حيث تقوم طريقة فيرنالد على استخدام المدخل المتعدد للحواس أيضاً في عملية القراءة غير أنها تعتمد على إعمال الخبرة اللغوية للتلميذ في اختياره للكلمات، والنصوص. فاختيار التلميذ للكلمات يجعله أكثر إيجابية، ونشاطاً، وإقبالاً على موقف القراءة. (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٧٥).

ويمكن تطبيق طريقة فيرنالد على أربعة مراحل متتالية هي:

- يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ويقوم المعلم بكتابتها على الورق ثم يتتبع التلميذ الكلمة بإصبعه مع نطق حروف الكلمة خلال تتبعه لها وبهذا يستخدم حاستي اللمس والحاسة الحركية، والحاسة السمعية عند النطق.
- يطلب إلى التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة.
- يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال اطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتياً.

- التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمها (التعميم) (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص٢٨٨).

٣- طريقة أورتون جلنجهام Orton-Gillingham method :

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس، والتنظيم، أو التصنيف، والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير، أو الترميز وتعليم التهجي (ملحم، ٢٠٠٢، ص٣٠٢).

كما تؤكد ضرورة تعلم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ودمجها أي مزواجة بين الحروف ونطقها أو الأصوات المقابلة لها، ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٧٥).

ويرى كيرك وكالفانت أن جلنجهام وستلمان Gillindham and stillman أطلقوا على هذه الطريقة اسم الطريقة الترابطية لأنها تتألف من ثلاثة أجزاء:

- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.
- ربط إحساس أعضاء كلام التلميذ في تسمية الحروف، أو أصواتها كما يسمع نفسه عند قراتها. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص٢٨٨).

وقد أسفرت الدراسات التي اتبعت أسلوب أورتونجلنجهام عن حدوث تحسن في القراءة، والتهجي لأخطاء المرحلة الابتدائية (هالهان، ٢٠٠٧، ص٥٥٨).

٤- برامج التدريس الموجه المباشر:

يعد مدخل التدريس المباشر أحد مداخل النظرية السلوكية ويعرف أيضاً بالتدريس الصريح ويقصد به تقديم المادة في خطوات صغيرة منظمة، ومتسلسلة لمراقبة فهم التلاميذ، والتأكيد على المشاركة الناجحة والنشطة من كل تلميذ (Louiso A Ellis,2005,2).

وتتكون برامج التدريس المباشر من ستة مستويات تناسب الصفوف من الأول إلى السادس، ويشتمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة، وفقاً للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات، وتعليمات قرائية إعمالاً لمبدأي التكرار، والممارسة يتم من خلالها تدريب التلاميذ وفقاً لخطوات صغيرة، ومخططة يتابعها المعلم، مستخدماً تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة وفي الاتجاه المرغوب . كما يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية: كالمزج والدمج السمعي لمساعدتهم على إدماج هذه الأصوات في كلمات (علي، ٢٠٠٥، ص ص،٦٧،٦٨).

وتوضح نتائج الدراسات التي تم إجراؤها على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يرى بوس Bos 1992 وكارد وآخرون Chard et.al وكون وستال Kuhn &Stahl (2003) أن تكرار الممارسة يساعد على حدوث كل من الطلاقة، والفهم ليس لأولئك التلاميذ الذين يعانون من مشكلات شديدة فحسب، ولكن أيضاً لأقرانهم الذين يخبرون مشكلات متوسطة تتعلق بالقراءة (هالهان، ٢٠٠٧، ص٥٦٣).

وبشكل عام فإنه يمكن وصف استراتيجية تدريس القراءة في ثلاث مستويات هي:

١- القراءة النمائية: وهنا يتم تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنتظم، وضمن سرعة وخطوات محددة وهكذا فإنه يمكن تطوير مهارات قرائية كافية لدى الأطفال من خلال تعرضهم لنشاطات مختلفة من القراءة تدريجياً بدءاً من الأحرف، وانتهاءً بالجمل، وحسب مراحلهم العمرية النمائية.

٢- القراءة التصحيحة: وفي هذا النوع يتم تصحيح العادات السلبية في القراءة، أو ما يحدث من خلل أو اضطراب في برامج القراءة النمائية، فقد يحتاج الطفل إلى مساعدة في مهارات التعرف على الكلمة أو في المفردات، أو في أصوات الحروف، أو في سرعة القراءة وغير ذلك.

١- القراءة العلاجية: وهي المرحلة التي تستخدم إجراءات وأساليب علاجية معينة مع الأطفال الذين لم تتطور لديهم مهارات القراءة بالرغم من تعريضهم للقراءة النمائية، وكذلك على الجوانب النمائية والجوانب الأكاديمية الخاصة بالقراءة. (جدوع، ٢٠٠٧، ص١٣٧،١٣٨).

المحور الثاني: نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها التدريسية وتطبيقاتها التربوية في الغرفة الصفية.

أولاً - مفهوم الذكاءات المتعددة:

عرف (جاردنر،Gardner) الذكاء المتعدد على أنه : القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية. (Gardner, 2004, p21).

إن نظرة تحليلية إلى مفهوم الذكاء المتعدد الذي أورده صاحب النظرية تبين أنه يتكون من مجموعة من المصطلحات على النحو الآتي:

١- **القدرة**: والتي تشير إلى امتلاك الكفاية التي تؤهل صاحبها إلى القيام بعمل ما ، ولعل القدرة هي نتاج للخبرات التي مرّ أو اكتسبها الفرد نتيجة عملية التعلم، والتعليم التي رافقت الفرد منذ أن كان في البيئة الرحمية فالأسرة فالأقران فالمدرسة فالمجتمع الكبير الذي يحيا فيه، وغني

عن البيان دور البيئة في إيجاد التشابكات العصبية التي تزيد من كفايات الفرد بالتالي يزيد ذكائه.

إن توافر الخبرات للفرد تؤدي إلى امتلاك القدرات، والقدرات التي عبر عنها جاردنر هي أنواع الذكاء التي جاء في نظريته، والتي تستثار من البيئة حيث أنها طاقة بيولوجية كامنة في الخلية العصبية، وكلما توافرت البيئة المناسبة بما تحتويه من مثيرات، ومنبهات تعمل على تنشيط الطاقة البيولوجية لدى الفرد.

٢- **حل المشكلات**: هو الذي يشير إلى أبسط مفهوم له إلى وجود موقف غامض يعيق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد، مما يقود الفرد إلى استقبال المعطيات الحسية التي يتم استقبالها من خلال المسجلات الحسية، ومن ثم معالجتها، بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم، وإذا ما تكوّن الفهم لدى الفرد أصبح على شكل أبنية معرفية مخزنة في الذاكرة بعيدة المدى، وهذه البنية تشكل خبرات تسهم في مساعدة الفرد على حل ما يواجهه من مشكلات، لأنه سبق أن تعرض لها فأصبحت الخبرة لديه متوافرة على شكل بناء معرفي (الدمرداش ، ٢٠٠٨ ، ص٩٧).

وعدّل جاردنر (١٩٩٣) تعريف الذكاء ليصبح كالآتي: هو إمكانية نفس حيوية لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتاجات لها قيمة في ثقافة ما، (Christenson, 2003, p25) وتذكر (قوشحة، ٢٠٠٣، ص١٥) بأن الذكاءات ليست أشياء يمكن رؤيتها، بل هي امكانات من المفترض أنها عصبية، ويمكن تنشيطها من خلال:

- القيم الثقافية المعينة.
- الفرص المتاحة في تلك الثقافة.
- القرارات الشخصية المتخذة من قبل الآخر، أو من قبل أسرهم، أو مدرسي المدارس أو آخرين.

ومنذ ذلك الوقت نشطت الكثير من البحوث التربوية المستندة في الأساس إلى نواتج أبحاث الدماغ، وقد كان من ثمار البحوث أن عملت على تعزيز موقف نظرية جاردنر، ليصبح تعريف الذكاء المتعدد على أساس من القدرات البيولوجية، والسيكولوجية لمعالجة المعلومات، والتي يمكن أن تنشط في موقف ثقافي ما لحل مشكلة، أو إتباع نتاجات ذات قيمة في ثقافة معينة ولعل التعريف الثاني جاء متضمناً لمصطلحين يردان بكثرة في الأدب التربوي، وهما قدرة بيولوجية سيكولوجية كامنة، وهذا المفهوم الجديد يؤدي إلى تحقيق مفاده أن كل شخص لديه القدرة الأساسية لعدد من أنماط الذكاء، وهذا يعظم من دور البيئة في العمل على استكشاف هذه الأنماط

ومن ثم العمل الجاد على تصميم البرامج التربوية المناسبة لتنميتها حتى تكون ذات قيمة في المجتمع. (نوفل، ٢٠٠٧، ص٩٨).

ثانياً - المعايير العلمية والأسس النظرية لنظرية الذكاءات المتعددة:

لقد بينت نتائج الدراسات التجريبية لجاردنر أن بعض ذكاءات الأفراد ذوي الإصابات الدماغية الناتجة عن مرض أو حادث قد تأثرت بسبب هذه الإصابات ، والبعض الآخر منها لم يتأثر، الأمر الذي يؤكد على وجود عدة أنظمة دماغية مستقلة نسبياً لهذه الذكاءات (الفقيهي، ٢٠٠٣، ص٦٧).

وفضلاً على اعتماد جاردنر على هذا المعيار العلمي لتأسيس نظريته، إلا أنه يؤكد على أي ذكاء من هذه الذكاءات لايمكن اعتباره كذلك، إلا إذا توافرت له عدة معايير تعد بمثابة الأسس النظرية والعملية لنظرية الذكاءات المتعددة، وهذه المعايير يمكن عرضها على النحو التالي:

١- الاستقلال الموضعي في حالة التلف الدماغي ، بمعنى أنه إذا تعرض أي ذكاء من الذكاءات المختلفة لدى الفرد لتلف مخي من المحتمل أن يحافظ على استقلاله النسبي عن الذكاءات الأخرى (السيد، ٢٠٠٦، ص٨).

٢- وجود بعض الأفراد غير العاديين مثل العباقرة والنبغاء والأفراد الاستثنائيين: حيث يقترح جاردنر أننا نستطيع أن نرى عند بعض الناس ذكاءات مفردة تعمل عند مستويات عائلية بينما تعمل الذكاءات الأخرى عند مستوى منخفض كما هو الأمر لدى الأطفال ذوي المواهب المفردة، أو نرى فرداً موهوباً بصورة مبكرة جداً في مجال كما هو الأمر لدى الموهوبين الصغار. ويبدوا أن هذه الظاهرة موجودة بالنسبة لكل الذاكاءات (جابر، ٢٠٠٣، ص١٣).

حيث تؤكد الكفاءات المختلفة للأفراد الموهوبين والمتخلفين عقلياً على إمكانية ملاحظة الذكاء الإنساني في أشكاله المنعزلة والمستقلة، ورغم ارتباطها بعوامل وراثية، أو بمناطق عصبية من الدماغ إلا أنها تؤكد على وجود ذكاء محدد ، لذلك نجد أن بعض الأفراد لديهم نوع معين من الذكاء مرتفع، بينما تكون بعض، أو كل ذكاءاتهم الأخرى في مستوى متدنٍ (السيد، ٢٠٠٦، ص٩).

٣- أي ذكاء يجب أن يكون له تاريخ نمائي قابل للتحديد، وينطبق ذلك على كل الأفراد سواء العاديون أو غير العاديين، مما يستوجب مراعاة الوظائف التي يحتل فيها الذكاء مكانة مركزية لأن الذكاءات المتعددة لا يتم تحفيزها، أو إثارتها إلا من خلال المشاركة في الأنشطة ذات القيمة الثقافية، بالإضافة إلى أن هذه الذكاءات يمكن تحديد مستويات نموها. (السيد، ٢٠٠٦، ص٩).

وبذلك يقدم جاردنر للتربويين الفرصة لتحديد تاريخ نمو الذكاء ، وتحليله لوضع الأساليب التي تساعد على تطويره وتعديله عند الطلاب، ويؤكد جاردنر أننا نحتاج إلى استخدام خرائط نمائية مختلفة لفهم كل نوع من أنواع الذكاء (جابر، ٢٠٠٣، ص١٤).

٤- أن يكون الذكاء مدعوماً باختبارات الذكاء السيكومترية. على الرغم من الانتقاد الذي وجهه جاردنر لاختبارات الذكاء التي تفحص الفردوهي بعيدة عن المحتوى الطبيعي إلا أن بعض هذه الاختبارات مثل اختبار وكسلر ممكن أن يعطي مؤشراً أو دعماً لنوع من أنواع الذكاء (أبو حماد، ٢٠٠٧، ص١٩٢).

حيث أن اختبار وكسلر يتكوّن من اختبارات فرعية تقيس جوانب لغوية تتعلق بالمعلومات والمفردات، ومنطقية رياضية تتعلق بالحساب، ومكانية تتعلق بترتيب الصور، وجسمية تهتم بتجميع الأشياء(نوفل، ٢٠٠٧، ص١٠٨).

٥- دعم المهام السيكولوجية التجريبية: أكدت نتائج الدراسات التجريبية على وجود استعدادات وقدرات خاصة لكل نوع من الذكاءات المتعددة، وأن هذه الذكاءات مستقلة في استعداداتها وقدراتها عن القدرات والاستعدادات التي ترتبط بنوع آخر من الذكاء، لذلك فإن كل ذكاء يعمل بشكل مستقل عن الذكاءات الأخرى. (السيد، ٢٠٠٦، ص٩).

فمثلاً بعض الأفراد يملكون ذاكرة فائقة للمفردات، بينما يملك أفراد آخرين مهارة حادة في تمييز الأصوات الموسيقية وليس للأصوات اللفظية، وبالتالي يؤكد جاردنر أن كل قدرة من هذه القدرات هي نوع من أنواع الذكاء (نوفل، ٢٠٠٧، ص١٠٩).

٦- القابلية للترميز وفق نظام رمزي: يعتقد جاردنر أن قدرة الإنسان على الترميز هي أحد أهم العوامل التي تميزه عن غيره من المخلوقات الأخرى، فمثلاً رؤية الفرد لصورة قطة والتي تتمثل بمجموعة من العلامات المطبوعة بطريقة معينة ، ولكن عند رؤيتها من قبل الفرد يؤدي إلى استحضار مجموعة من الترابطات والذكريات من الذاكرة بعيدة المدى، وهذه العملية هي تمثيل وتصوير لشيء أو مثير يوجد بالفعل (نوفل، ٢٠٠٧، ص١٠٩).

ويلاحظ جاردنر أن كل ذكاء من الذكاءات السبعة في نظريته تفي بمحك قدرته على أن يرمز (يعبرعنه رمزياً) وكل ذكاء في الحقيقة له أنساقه الرمزية الفريدة، بالنسبة للذكاء اللغوي، ثمة عدد من اللغات المنطوقة، والمكتوبة كاللغة العربية، والانجليزية، والفرنسية، والاسبانية تمثل هذه الأنساق، ومن ناحية ثانية فالذكاء المكاني يتضمن مجموعة من الرموز والتي يستخدمها المهندسون المعماريون والمصممون (جابر، ٢٠٠٣، ص٢٠).

٧- يمكن التعرف على الذكاءات المتعددة، وقياسها وتحديدها. (جابر، ٢٠٠٣، ص٢١)

وبذلك يؤكد (السيد، ٢٠٠٦، ص٩) على أن قياس، وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة بأنها عملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها.

٨- أي ذكاء من الذكاءات المختلفة لن يكون له مصداقية إلا حينما يكون له تاريخ نمائي، مثل الذكاء اللغوي الذي ينمو ويتطور لدى الفرد مع مراحل نموه المختلفة (السيد، ٢٠٠٦، ص٩).

ثالثاً - أنواع الذكاءات المتعددة:

١- الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence:

ويحدده جاردنر (١٩٨٣) بأنه القدرة على امتلاك اللغة، والتمكن من استخدامها. وهو من أكثر الكفاءات الإنسانية التي تعرضت للبحث. والشواهد التي تدعم هذا النوع من الذكاء مشتقة من علم نفس النمو، ويطلق عليه الذكاء اللفظي، ويضم قدرات استخدام المفردات اللغوية، والتحليل اللفظي، وفهم المادة اللفظية وفهم المجاز والاستعارة (جابر، ١٩٩٧، ص٢٧٢).

كما أنه القدرة على التفاعل مع الكلمات، والجمل، واستخدام اللغة للتعبير عن الأفكار، ويسمح بفهم ترتيب الكلمات،ودلالتها. وهذا النوع من الذكاء نجده متطوراً بشكل ملحوظ لدى الشعراء، والكتاب والصحفيين، ورجال السياسة، والخطباء (أمزيان، ٢٠٠٨، ص١٢٠).

وتعتبر منطقة بروكا بالنصف الأيسر للدماغ المسؤولة عن هذا النوع من الذكاء كما بينته الدراسات البيولوجية (نوفل، ٢٠٠٧، ص٩٨).

ومن خصائص الطفل الذي يتمتع بالذكاء اللغوي ما يلي:

- سريع التأثر، والإحساس بأصوات الكلمات،ومعانيها.
- لديه القدرة على بناء الجمل وترتيبها في سياقات لغوية صحيحة.
- يتهجأ الكلمات بدقة وسهولة.
- يحب أن يحكي القصص، ويشارك بفاعلية في المحادثات والمناقشات.
- يستمتع بألعاب الكلام كالكلمات المتقاطعة.
- لديه مفردات لغوية جيدة مقارنة بمن في مثل عمره.
- يستمتع بالفرص التعليمية التي تتيح له القراءة، والكتابة، والاستمتاع، ويمكنه الإفادة منها في بيئة الصف العادي.
- لديه ذاكرة جيدة للأسماء، والأماكن، والتواريخ، والحقائق الأخرى (كوجك، ٢٠٠٨، ص٥٨؛أبو حماد، ٢٠٠٧، ص١٨٣).

٢- الذكاء المنطقي/ الرياضي Logical / Mathematical Intelligence:

ويقصد به القدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات والمناقشة السليمة للأمور، وتنظيم العلاقات السلبية والمجردات، واستخدام الأرقام بمهارة وإدراك العلاقات، واكتشاف الأنماط المنطقية، والعددية التي يستطيع من خلالها الاستدلال الجيد مثل مدرس الرياضيات والفيزياء، ومبرمج الحاسوب، ويرتبط به عمليات تخدمه كالتصنيف والاستدلال، والتقييم، وفرض الفروض، وإدراك العلاقات. (Nelson , 1998, p. 54).

وهناك اتفاق على أن مناطق معينة من الدماغ مثل الفص الجداري، ومناطق الارتباط الصدغية، والخلفية المتاخمة لها يمكن أن تكتسب أهمية خاصة أكثر من غيرها في القدرة على الحسابات الرياضية، والتعامل مع لغة الأرقام، وتم الاستدلال على ذلك من بعض حالات المعتوهين النابغين، الذين يستطيعون القيام بعمليات رياضية معقدة رغم تخلفهم الشديد في باقي القدرات. (جاردنر، ٢٠٠٥، ص١٨٥).

ومن خصائص الطفل الذي يتمتع بالذكاء الرياضي ما يلي:

- القدرة العالية في التعامل مع الأرقام.
- القدرة على حل المشكلات.
- القدرة على إدراك العلاقات المنطقية.
- لديه اهتمام كبير بالرياضيات.
- يحب الرسم البياني،والأشكال التوضيحية، وتنظيم المعلومات على أسس مختلفة.
- يحب العمل على الحاسوب، واستخدامه أكثر من أن يلعب ألعاباً بسيطة.
- يستمتع بالعمليات الإحصائية، والأرقام، ولديه ذاكرة جيدة تحفظ هذه الإحصائيات (كوجك، ٢٠٠٨، ص٥٩؛ أبو حماد، ٢٠٠٧، ص١٨٣).

٣- الذكاء البصري / المكانيVisual / spatial Intelligence:

ويحدده جاردنر (١٩٨٣) بالقدرة على رؤية الكون على نحو دقيق وتحويل أو تجديد مظاهر الكون، وإدراك المعلومات البصرية، والمكانية والتفكير في حركة، ومواضع الأشياء في فراغ (حسين، ٢٠٠٣أ، ص٣٨).

ويعتبر الشخص الذي يتصف بالذكاء المكاني شخص له إحساس جيد بالاتجاه والقدرة على الحركة والتعامل الجيد في العالم المحيط به. وكذلك يتمثل بالحساسية للألوان، والخطوط، والأشكال، والأنماط والأماكن، والعلاقات بين العناصر المتعددة، والقدرة على التصوير،

والتمثيل، وتقديم الأفكار المكانية بشكل تصوري وبرؤية بصرية قائمة على المعرفة، وباستخدام ألفاظ تعبيرية (كوجك، ٢٠٠٨، ص٧٢؛ عامر ومحمد ، ٢٠٠٨، ص١١٠).

ويتمثل هذا الذكاء بشكل واضح عند المتخصصين في فنون الخط وواضعي الخرائط والتصاميم والمهندسين المعماريين، والرسامين والنجارين، ويمكن اعتبار ميكلانج وبيكاسو نماذج من الشخصيات التي تجسد قمم هذا الذكاء.

وتذكر (قوشحة، ٢٠٠٣، ص٢٨) نقلاً عن منى ربيع الطنطاوي وجابر عبد الحميد جابر أن الأدلة على هذا النوع من الذكاء يعتمد على نشاط النصف الكروي الأيمن، وهو يتطلب الأداء السليم للفصّين الجبهي والجداري والروابط بينهما وبين الروابط الأخرى من الدماغ.

ومن خصائص الطفل الذي يتمتع بالذكاء البصري / المكاني ما يلي:

- يظهر استمتاعاً كبيراً في الرسم والتلوين.
- يكون صوراً واضحة للأشياء في ذهنه.
- مستواه جيد في مادة الجغرافيا.
- يجيد لعب الألعاب، والألغاز البصرية.
- يحب دراسة الخرائط،والرسوم البيانية، ويحب النظر في الصورة.
- لديه قوة ملاحظة كبيرة للأشياء الموجودة في عالمه البصري، مثل (أسماء المحلات التجارية، أسماء الشوارع، اللوحات الإعلانية) (العنيزات، ٢٠٠٩، ص٤٢).

٤-الذكاء الجسمي / الحركيBodily / kinesthetic Intelligence:

ويشير إلى القدرة على ربط أعضاء الجسم بالعقل لأداء بعض المهام، والتعبير عن الأفكار والمشاعر كما يفعل الرياضي، والممثل، أو استخدام اليدين لإنتاج بعض الأشياء كما يفعل معلم العلوم، والطبيب الجراح والنحّات.

ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة مثل التآزر،والقوة والمرونة والسرعة (Karen, 2002, p. 6) ويتركز الذكاء الجسمي / الحركي في القشرة الدماغية الخاصة بالحركة مع غلبة النصف الأيسر للدماغ بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى، وغلبة النصف الأيمن للدماغ بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى، فالإصابات التي يمكن أن تلحق بهذه المناطق تؤدي إلى فقدان القدرة على الحركة، حيث يتعذر على الفرد القيام بحركات بسيطة مثل فتح علبة، أو تخطي حاجز ما (نوفل، ٢٠٠٧، ص١٠).

ومن خصائص الطفل الذي يتمتع بالذكاء الجسمي / الحركي مايلي:

- يظهر مهارات في الحرف اليدوية مثل النحت والخياطة.
- يستطيع التعبير عن أفكاره بتعبيرات الوجه واليدين ، وسائر أعضاء الجسم.
- يستمتع كثيراً بالألعاب اليدوية ويظهر مهارة عالية فيها.
- يتحرك بسهولة في المحيط والفراغ الذي حوله.
- يستطيع تحديد خصائص الشيء من خلال لمسه.
- يشترك في الألعاب الرياضية، ويقضي أوقات فراغه في لعب الألعاب الجسمية (عبد الهادي، ٢٠٠٥، ص٨٠؛ العنيزات، ٢٠٠٩، ص٤٥-٤٦).

٥-الذكاء الموسيقيMusical Intelligence:

ويقصد به القدرة على استقبال الأصوات والنغمات، وتمييزها، والتعبير عنها، والإحساس بوقعها، والتفاعل معها، ويتضمن الحساسية لاتساق الأصوات، والألحان، والأوزان الشعرية، والتناغم، وجرس الأصوات وإيقاعها، كما يتضمن الاستمتاع بالنغمات، والإيقاعات المختلفة (جابر، ٢٠٠٣، ص١١).

وتذكر (فارس، ٢٠٠٦، ص٤٤) نقلاً عن جابر عبد الحميد بأن منطقة الفص الصدغي الأيمن هي المسؤولة عن الذكاء الموسيقي، وأي تلف في هذه المنطقة يفقد الإنسان المهارات الموسيقية، ويلاحظ أن نمو هذا الذكاء يكون مبكراً عن الذكاءات الأخرى، ويستدل جاردنر على ذلك من وجود الأطفال المعجزة (بتهوفن – موزارت) وذلك يؤكد استقلالية هذا الذكاء عن الذكاءات الأخرى ويظهر هذا الذكاء عند الموسيقيين المحترفين، فرق الرقص، الملحنين، والمغنين.

ومن خصائص الطفل الذي يتمتع بالذكاء الموسيقي ما يلي:

- يذكر ألحان الأغنيات.
- يمتلك صوتاً غنائياً.
- يستمتع بعزف آلات النقر أو الغناء مع مجموعة.
- يتكلم ويتحرك بطريقة إيقاعية.
- يدق بصورة إيقاعية على الطاولة.
- يستجيب بحفاوة عند تشغيل نقطة موسيقية.
- يغني أغنيات تعلمها من البيئة التي يعيش فيها (ارمسترونج، ٢٠٠٦، ص٣٤).

٦ - الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence:

وهو القدرة على فهم الفرد لذاته، وأن يكون لدى الفرد نموذج عملي فعال عن الذات، ويشتمل على رغبات الفرد، ومخاوفه، وقدراته، ومعلوماته وأن يستخدم هذه المعلومات بفاعلية في تنظيم حياته الخاصة (Gardner, 1999, p. 43).

ويرى كل من (حسين، ٢٠٠٣أ، ص٣٩؛ جابر، ٢٠٠٣، ص١٢) أن الذكاء الشخصي عبارة عن معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة ويتضمن ذلك أن تكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نفسه من حيث أوجه القوة، والتصور، والوعي بالحالات المزاجية، والقدرات على الضبط الذاتي، وفهم الذات، واحترام الذات.

ونجد مثل هذا النوع من الذكاء يتمركز في الفصّين الجبهيين، وخاصة في المنطقة السفلى (نوفل، ٢٠٠٧، ص١٠١).

ومن خصائص الطفل الذي يتمتع بالذكاء الشخصي ما يلي:

- لديه شعور قوي بالاستقلالية في أفكاره وتصرفاته.
- لديه القدرة على وصف مشاعره الداخلية بدقة.
- لديه حدس قوي.
- لديه دافعية داخلية لعمل الأشياء.
- لديه القدرة على تحديد أهدافه الخاصة والتخطيط لها.
- يطبق هواياته وألعابه المفضلة، أو أي نشاط يحبه بدون مراقبة، أو دعم من الآخرين (العنيزات، ٢٠٠٩، ص٤٨).

٧- الذكاء الاجتماعي Interpersonal Intelligence:

ويعني القدرة على إدراك العلاقة المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم، ودوافعهم ومشاعرهم، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات، كذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعتبر هادياً للعلاقات الاجتماعية وكذلك القدرة على الاستجابة المناسبة (خوالدة، ٢٠٠٤، ص٣١).

وتذكر (العنيزات، ٢٠٠٩، ص٤٦) نقلاً عن الوقفي أن هذا الذكاء يرتبط بالفص الأمامي والجداري من الدماغ وإذا تعرضت هذه المنطقة للتلف فإن استجابة الفرد للآخرين تتأثر دون أن تتأثر قدرته على الأداء على الاختبارات العادية.

ومن خصائص الطفل الذي يتمتع بالذكاء الاجتماعي ما يلي:

- يستمتع بالتواصل الاجتماعي مع الأقران.
- يبدو قائداً بطبيعته.
- يسدي النصح للأصدقاء الذين يواجهون مشكلات.
- بارع في تعامله مع الآخرين.
- يحب الانتساب إلى نواد، أو لجان، أو منظمات، أو مجموعات.
- يستمتع بتعليم الأطفال الآخرين.
- يحب أن يلعب ألعاباً مع أطفال آخرين.
- يكون صداقات حميمة مع أقرانه.
- لديه إحساس قوي بالتعاطف، أو الاهتمام بالآخرين.
- يسعى الآخرون إلى صحبته (أرمسترونج، ٢٠٠٦، ص٣٤).

رابعاً : استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة.

الاستراتيجية: هي مجموعة الطرائق أو الأساليب المستخدمة، والتي بواسطتها يتم تطوير، أو تحسين مستوى الأداء. (العيسوي، والخوالدة، ٢٠٠٥، ص٧٧) وتُعد استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة من أبرز الاستراتيجيات المعرفية الحديثة، فالمعلم يستطيع من خلال هذه الاستراتيجيات أن يُعد أنشطة وخبرات متنوعة تقابل نواحي القوة في ذكاءات التلاميذ بأسلوب شيق مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم وقدرتهم على الاستيعاب والتحصيل. وبمراجعة الأدبيات المتاحة في هذا المجال يعرض الباحث تلك الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تقديم واستخدام كل ذكاء من الذكاءات المتعددة داخل حجرة الدراسة كما حددها بعض الباحثين والتربويين منهم(Deing,2004)، (جابر، ٢٠٠٣)، (بنهان، ٢٠٠٨)، (البذري، ٢٠٠٦)، (فارس، ٢٠٠٦)، (السمهر، ٢٠١١).

١- استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي:

أ- سرد القصص: تعد حكاية القصص وسيلة لنقل المعرفة عبر التاريخ ووسيلة لإثراء الخيال، فالقصة تؤثر في القارئ، أو المستمع ويمكن استخدام هذا الأسلوب في المراحل العمرية المختلفة، وهي أداة تدريس حيوية حيث تقدم المهارة بشكل قصصي شيق بجذب انتباه التلاميذ على إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في القصة وتفاعلهم معها.

ب- العصف الذهني: تقوم هذه الاستراتيجية على عملية توليد الأفكار لدى التلاميذ، وتقويمها باختيار أفضلها وفق معايير محددة، بهدف تنمية التفكير عند التلاميذ، وذلك من خلال طرح موضوع في شكل قضية مثيرة يبدأ بإثارتها في الصف بشكل يجعل عقول التلاميذ تطلق سيل

متدفق من الأفكار والحلول ويقوم المعلم بتسجيلها، ثم يبدأ مع التلاميذ رحلة شيقة لتنظيم الأفكار، وتصنيفها لاختيار الأنسب واستبعاد ما يثبت أنه خطأ، وفي النهاية يصبح التلاميذ قادرين على حل مشكلة معينة ودراستها واستنتاج الحلول متبادلين الآراء مستمعين لها مما يبقي أثر التعلم في عقول التلاميذ.

جـ- كتابة اليوميات: وتتمثل هذه الاستراتيجية في كتابة الأفكار وتسجيلها في دفتر خاص بهم، أو تعرض من خلال مجلة الحائط المخصصة للصف، حيث يطلب المعلم من تلميذه أن يسجل ما يدور بعقله من تساؤلات خلال اليوم الدراسي، أو بعد عودته إلى المنزل، أو تلخيص نص مدعماً بالرسم وبالألوان.

د- استخدام آلة التسجيل: تقوم هذه الاستراتيجية على استخدام آلة التسجيل في غرفة الصف إذ تساعدهم على استخدام مهاراتهم اللفظية في التواصل، والتعبير عن المشاعر الداخلية، ويحتاج المعلم إلى هذه الوسيلة السمعية لمساعدة التلاميذ على التفاعل مع أصوات بعض المهارات الجديدة (مثلاً في صوت المد القصير أو المد الطويل) يدربهم المعلم على النطق السليم عند القراءة من خلال الاستماع.

٢- استراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي / الرياضي:

أ- الحسابات والكميات: تعني أن تحول المعلومات الواردة في الدرس إلى أرقام، وكميات، ومن ثم تحويلها إلى رسوم تعبر عن ذلك. فمثلاً عدد حروف اللغة العربية يطرح منها عدد حروف اللام القمرية واستنتاج المتبقي، جمع عدد حروف اللامين ١٤+١٤=٢٨ فبإمكاننا استغلال دروس اللغة العربية وذكاء التلميذ المنطقي حتى في دروس غير رياضية.

ب- التصنيف: وتعني وضع المفردات في مجموعات بناء على خصائصها المشتركة. فمثلاً في درس القراءة نعطي التلاميذ مجموعة من الكلمات ويطلب من التلميذ تصنيفها حسب الحرف الأول منها.

ج- التساؤل السقراطي: تعني أن يقوم المعلم بدور المتسائل عن وجهات نظر التلاميذ، والتلاميذ من جهتهم يقدمون حلولاً لهذه التساؤلات (الفرضيات) إن أحد أهداف هذه الاستراتيجية هو تجنب قمع التلاميذ، ووضعهم في موضع الخطأ، وإنما بدلاً من ذلك مساعدتهم على تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد، وهذه الطريقة يمكنها أن تكون مناسبة لمعظم طرائق التدريس الحديثة، وتركز على التفاعل، والتواصل في غرفة الصف بين المتعلم والمعلم .

٣- استراتيجيات تدريس الذكاء الجسمي/الحركي:

أ- **مسرح الطفل:** يعني تعلم المفاهيم، واكتساب المهارات من خلال أنشطة تعليمية تتطلب من المتعلمين تمثيلاً حركياً للنصوص، والمشكلات التي يتعرضون لها. فالتمثيل المسرحي الصفي يحث المتعلمين على تعليم مهارات العمل الجماعي ، كما يساعد على اكتشاف التلاميذ لطاقاتهم، ومواهبهم الجسدية واللغوية، والصوتية.

ب- **المفاهيم الحركية:** تعني أن يعبر المتعلمون عن الفكرة، والألفاظ التي وردت في المحتوى التعليمي من نظم رمزية لغوية إلى تعبيرات حركية من خلال حركات جسمية إيمائية.

ج- **التفكير باليدين:** وهي وسيلة لترجمة الفكرة العقلية المجردة إلى عمل حسي يمارسه التلميذ بيديه بدلاً من التحدث، فإذا سئل عن شكل رقم (٢) عبر عنه بيديه دون لسانه، وإذا سئل عن ناتج (٩+٩) وضعه بالصلصال، وهكذا يستطيع توظيف الحاجات في التعبير عن المهارة يدوياً بدل التعبير اللفظي والكتابي.

د- **الخرائط الجسمية:** يمكن للتلميذ أن يشكل بوجهه وحركات جسمه المهارات المقدمة، فإذا سأل المعلم عن شكل الحركات القصيرة، والطويلة يقوم التلميذ بالتعبير عنها بالفم.

٤- استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي:

أ- **الإيقاع والإنشاد:** تعني وضع أي محتوى تعليمي/ تعلميّ يرغب المعلم تعليمه للتلاميذ في صفة إيقاعية يمكن للتلاميذ إنشاده.

ب- **موسيقى الذاكرة الفائقة:** تعني أن يقوم المعلم باستخدام خلفية موسيقية في أثناء الدرس تناسب مضمون المعلومات المعروضة، أو يقدم المعلم المعلومات على نحو إيقاعي مثل الهجاء أو المفردات.

ج- **المفاهيم الموسيقية:** تستخدم هذه الاستراتيجية، أو الأنشطة النغمات الموسيقية كأدوات إبداعية للتعبير عن المفاهيم في كثير من المواد الدراسية أو الموضوعات.

٥- استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني/البصري:

أ- **التخيل والتصور:** تعني تحويل أو ترجمة المادة إلى صورة ذهنية وتتطلب هذه الاستراتيجية أن يُحث التلاميذ على أن يخلقوا سبورتهم العقلية ثم يستطيعون أن يضعوا على هذه السبورة العقلية أي مادة يحتاجون أن يتذكروها. مثل هجاء الكلمات- معادلات رياضية حيث يطلب من التلاميذ استرجاع معلومات محددة يحتاجون أن يستدعونها من سبورتهم العقلية.

ب- الرموز اللونية: تعني تلوين المادة الدراسية نحو: الحروف والقواعد والمعادلات بألوان مغايرة، حيث أن يربط بين الكلمة، ولونها، وقدرة التلميذ على تحديد اللون، أو المهارة ينمي في التلميذ الإحساس المكاني، وهذا في حد ذاته ذكاء يجب تنميته .

ج- الصور البيانية: تعني التعبير عن فكرة في صورة بصرية، وتكوين الترابط بين ما يعرفه التلميذ من قبل، وما يُقدم له، أو يعرض عليه. فمثلاً يعبر التلميذ عن حرف (ض) بصورة ضرس وعن العدد (٦) بصورة لستة أرقام .

٦- استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي:

أ- مشاركة الأقران: تعني أن يتعاون المتعلم مع زملائه لاكتساب المعرفة وتعد هذه الاستراتيجية من أسهل استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في التنفيذ، وكل ما يقوم به المعلم هو أن يطلب من التلاميذ أن يتجه كل منهم نحو زميله ويشاركه في عمل ما أو أن يقوم كل تلميذ بتدريس آخر مادة معينة. كما أنها تساعد على توطيد فكرة التعاون بين التلاميذ وتبادل الخبرات، والحلول فيما بينهم.

ب- المحاكاة: تعني تقسيم التلاميذ إلى زمر بحيث تمثل كل زمرة فئة من الناس، أو الشخصيات التي يتطرق إليهم الموضوع المدروس. فالأداء الاجتماعي ينقل الخبرات المتعلمة من طور الجمود اللفظي إلى أداء جماعي تمثيلي مكاني ويصبح التلاميذ هم المكونات الحقيقية للخبرة التعليمية.

ج- لعب الأدوار: تعني تجميع التلاميذ في أي وقت كي يقدموا جماعياً في شكل جسدي فكرة، أو مفهوماً لتحقيق هدف تعليمي معين.

٧- استراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي:

أ- دقيقة التفكير: تعني إتاحة الوقت الكافي للتلاميذ في أثناء الدرس للتأمل، والتفكير العميق في الأسئلة أو المشكلة المطروحة.

ب- الصلات والروابط الشخصية: تعني نسخ أو ربط التداعيات الشخصية، والمشاعر، والخبرات التي تتوفر لدى المتعلمين مع ما يُقدم من مفاهيم وحقائق ومبادئ .

ج- لحظة الانفعال: تعني تقديم المعلومات للتلاميذ بطريقة عاطفية من خلال خلق لحظات وجدانية في التدريس كالفرح، أو الحزن للتعبير عن وجهات النظر حيث أثبت أبحاث الدماغ أن التعلم في جو خالٍ من التهديد والعقاب يخلق جو من الارتياح الانفعالي، ويزيد من سرعة التعلم، والنمو عند التلميذ.

من خلال ما سبق يرى الباحث أن استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة تعمل على تحسين دافعية التلميذ وتحصيله كما أنها تعمل على تحقيق أهداف التدريس لدى المتعلمين، وكذلك تحسين أداء المعلمين داخل حجرات الدراسة لأنها تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة، والمواقف التعليمية ما يتيح لكل تلميذ أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه.

خامساً: الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.

لقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعلمية حيث اقترحت هذه النظرية مراعاة حاجات المتعلمين المتعددة وهو ما يشبع رغباتهم في التعلم لتفجير أكبر كم ممكن من الطاقات الكامنة (جابر، ٢٠٠٣، ص١١).

لذلك تبنى التربويون نظرية الذكاءات المتعددة لأنها تتطلب منا أن نفعل كل ما هو صالح للتلاميذ وكلما قدمنا خبرات متنوعة للتلاميذ أصبح تعلمهم أكثر قوة، وكلما تنوعت الطرق التي يتعلمون بها المحتوى التعليمي أصبحوا أكثر استخداماً للنجاح في عالم يتسم بالتنوع، وسرعة التغيير.

ولذلك تضمنت نظرية الذكاءات المتعددة توجهات جديدة، وتقدم فضاء جديداً وحياً لعملية التعليم والتعلم، فهي فضاء تتمحور فيه العملية التعليمية والتعلمية على المتعلم ذاته، بحث يعمل وينتج، ويتواصل بشكل يحقق فيه ذاته، ويشبع رغباته،ومن ثم كان لها صدى كبير في الأوساط التربوية، والتعليمية لما حققته من تفعيل العملية التعليمية – التعلمية ووضعها في مسارها الصحيح (عبد الوهاب، ٢٠٠٩، ص٣٨٣).

وهناك العديد من الفوائد التربوية التي يمكن أن تعود من استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في المدارس أهمها ما يلي:

١- توفير فرص تعليمية للمتعلمين داخل حجرة الدراسة وخارجها وذلك من خلال تصميم واستخدام العديد من الأنشطة التعليمية المتنوعة والتي تتلاءم مع قدراتهم المتعددة وتراعي ما بينهم من فروق فردية وتساعدهم على استخدام قدراتهم العقلية لمواجهة مشكلاتهم (Gardner, 1999, p111) كما أنها تتصف كل المتعلمين وتعتبر أن لكل منهم قدرات خاصة (عبد الوهاب، ٢٠٠٩، ص٣٨٤).

٢- تساعد في تنمية وصقل الشخصية في جميع جوانبها (حسين، ٢٠٠٣أ، ص٨٣).

كما أنها تساعد على وصول المتعلمين لفهم النظريات الهامة في توجيه الذات (فارس، ٢٠٠٦، ص٤٨).

٣- تقدم أنماط جديدة للتعليم تقوم على إشباع احتياجات التلاميذ ورعاية الموهوبين والمبتكرين (حسين ٢٠٠٣أ، ص٢٤).

كما أنها تنطلق من اهتمامات المتعلمين وتراعي ميولهم (عبد الوهاب٢٠٠٩، ص٣٨٤).

ويرى الباحث بناءً على ما سبق أن نظرية الذكاءات المتعددة لها أهمية كبيرة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية حيث أعطت الفرصة لكل إنسان أن يتعلم ما يريد وبما أن المتعلمين يمتلكون جميع أنواع الذكاءات بنسب متباينة فهي ترفع عندهم جودة التعليم إذا تم مراعاة الذكاءات المختلفة بحيث يقدم الدرس الواحد بطرق تناسب مختلف الذكاءات والفروق الفردية بين التلاميذ ولذلك نجدها تعطي مردوداً جيداً في العملية التعليمية وخاصة عندما يتم تحديد نقاط القوة لدى المتعلم وتعزيزها.

سادساً: التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم.

أشارت (العنيزات، ٢٠٠٩، ص٥٨) عن (Aranstrong,2003)إن ما يميز نظرية الذكاءات المتعددة أنها تنظر للفرد ككل متكامل كما يوجد للفرد نواحي عجز أو ضعف كذلك يمتلك نواحي من القوة في مجالات متعددة من الذكاءات التي يمكن أن تستخدم وتوظف بفاعلية في عملية التعلم، وبالتالي فهي تلتقي مع واحد من أهم مبادئ التربية الخاصة وهو التركيز على جوانب القوة لدى الفرد وتعزيزها، وعدم النظر إلى الفرد من خلال جوانب عجزه ووسمه بها، وبالتالي يستطيع معلم التربية الخاصة الذي ينظر إلى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على أساس خلفية من الذكاءات المتعددة أن يراهم كأفراد كاملين، وأن العجز أو القصور هو في جزء محدد من قدراتهم.

ومنذ ظهور نظرية الذكاءات المتعددة، عكف الباحثون على دراسة تطبيقاتها التربوية في المجال التعليمي. فقد توصل بعض الباحثين مثل (Cobb, 2002)، (Herbeetal, 2002)، (Burman& Evans, 2003)، (العينزات، ٢٠٠٦) إلى أن تطبيق نشاطات متنوعة قائمة على الذكاءات المتعددة أدى إلى تحسين المهارات مثل مهارات القراءة، والفهم القرائي، وأن الأسلوب الذي تقدم من خلاله المعلومات للتلاميذ والمعتمد على نشاطات قائمة على الذكاءات المتعددة يؤثر تأثيراً إيجابياً على تعلمهم، كما توصلوا إلى وجود علاقة جوهرية بين طريقة شرح المعلم باستخدام بعض النشاطات القائمة على الذكاءات المتعددة، وزيادة التحصيل الدراسي عند التلاميذ، وتلك النتائج أسفرت إلى أنه كلما زاد الاعتماد في الشرح على استخدام نشاطات قائمة على الذكاءات المتعددة تحسن معه التحصيل الدراسي.

فالتطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في مجال تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتركز على عنصرين أساسيين يتمثلان في كل من المعلم، واستراتيجيات التدريس.

بالنسبة للمعلم: توجه نظرية الذكاءات المتعددة المعلمين أن يتعاملوا مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كونهم يمتلكون نواحي قوة في مجالات كثير مثل الفن، والموسيقى، والتربية البدنية، والاصلاح الميكانيكي وبرمجة الحاسوب، ومن ثم يجب توظيفها واستثمارها في تعليمهم الأكاديمي (جابر، ٢٠٠٣، ص١٧).

لذلك يجب على المعلم أن ينمي نفسه مهنياً من خلال القراءة،والإطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، كما يجب عليه أن يغير بشكل مستمر في طريقة عرضه بحيث ينتقل من الأنشطة اللغوية إلى استخدام الصور...الخ. أو يؤلف بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة (Nolen,2003,p17) .

كما يترتب على معلم الذكاء المتعدد وفق هذه النظرية العمل على تطوير مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية والتعلمية التي تمكنه من تقديم نظرية الذكاء المتعدد إلى تلاميذه بطريقة ميسره, مع الحرص على إيجاد عنصر تفاعل التلاميذ مع مكونات هذه النظرية. (نوفل، ٢٠٠٧، ص١٦٣).

كما يجب على المعلم فهم مهامه وأدواره المتعلقة بدراسة الشخصيات المختلفة للمتعلمين وينميها حسب نوع الذكاء الذي يتميز به كل متعلم، وهكذا يكسب العملية التعليمية جودة كبيرة. (عفانة وخزندار، ٢٠٠٧، ص٧٦).

وتشير دراسة (الدرديري، ٢٠٠٤، ص٣٢) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم إطاراً للمعلم ليتعرف قدرة كل تلميذ وكيفية تعليمه ومن ثم يستطيع أن يحدد الأنشطة والخبرات التعليمية اللازمة لكل تلميذ. وعلى معلم الأنشطة اللاصفية أن يكون له دور أساسي في مساعدة معلمي المواد الأكاديمية حتى يحدث تكاملاً مهنياً بينهم بما يخدم العملية التعليمية لذوي صعوبات التعلم. (Deing,2004,P.21).

أما بالنسبة لأساليب التدريس: فإن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم طريقة جديدة لفهم الذكاء، والذي يمكن أن يستخدمه المعلمون كمرشد لتطوير الأنشطة داخل الفصل الدراسي وهذه الأنشطة تهتم بالطرق المتعددة للتدريس والتعلم، كما أن استراتيجيات التعلم التي تنقلها نظرية الذكاءات المتعددة، يمكن أن تنقل بعض الضبط من المعلم إلى المتعلمين، وذلك بإعطاء التلاميذ خيارات في الطرق التي يتعلمون بها ويظهرون تعلمهم بالتركيز على أنشطة حل المشكلات التي تقوم على الذكاءات المتعددة، فإن هذه الاستراتيجيات التعليمية تشجع المتعلمين على البناء على

القدرات الموجودة بالفعل، والمعرفة والمعلومات، ليتعلموا محتوى، ومهارات جديدة، وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة على المتعلمين ضعيفي التحصيل في الفصول الدراسية التقليدية، والتي تقدم فيها المهارات الرياضية، واللغوية فقط، ربما ينجحون بشكل أكبر عندما تقدم لهم ذكاءات أخرى. (christen,1999,p1-2).

وأوضحت أدبيات البحوث النفسية والتربوية أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم لأنها تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية مما يتيح لكل تلميذ داخل حجرة الصف أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه.

(Deing,20004,P.19. Dun'n,etal,2001,P.12)

فنظرية الذكاءات المتعددة تؤكد على التنوع في أساليب التدريس، والأنشطة التعليمية التي تستخدم في حجرة الدراسة، حيث تتاح الفرصة لكل تلميذ أن يتعلم من النشاط الذي يتوافق مع ذكاءاته المرتفعة.

وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (هيرن وستون) (Herne,Ston,1995,412)أن التدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لهذه النظرية يلبي الحاجات والفروق الفردية في تعليهم الأكاديمي ويساعد في التعرف على نوعية الذكاءات المرتفعة لديهم واستثمارها في تعليمهم من خلال أنشطة معينة تخدم وتنمي هذه الذكاءات .

وهذا ما أكدته نتائج التطبيق الفعلي في بعض المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية التي اعتمدت أساليب تدريسها لذوي صعوبات التعلم على هذه النظرية مما أدى إلى تحسن دال في المواد الأكاديمية التي يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة فيها كما بينت ذلك نتائج القياس البعدي مقارنة بنتائج القياس القبلي. (واينبرز، ٢٠٠٢، ص٩٧-١٠٣).

وعليه فإن نظرية الذكاءات المتعدد تحتل نموذجاً معرفياً جديداً له استخدامات عديدة في المدارس، وفي العلاج، حيث أن هذه النظرية أدخلت طرقاً علاجية جديدة للتغلب على صعوبات التعلم باعتباره أحد مجالات التربية الخاصة (عبد الله، ٢٠٠٦، ص١١٨).

ويرى الباحث بناء على ما سبق أن نظرية الذكاءات المتعددة تتمتع بإمكانات عالية وذلك لأنه يمكن تطبيقها على مستويات مختلفة من التلاميذ بدءاً من ذوي المستويات المتدنية وانتهاءً بالمستويات العالية وذلك من خلال ما يقدمه المعلم من أساليب تدريسية متنوعة وفهمه لمهامه وأدواره التي يقدمها للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تتعلق بصعوبات تعلم القراءة والقراءة الجهرية من حيث التشخيص والعلاج.

ثانياً: الدراسات التي تتعلق بصعوبات تعلم القراءة والقراءة الجهرية في ضوء استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها.

يتناول هذا الفصل الدراسات، والبحوث العربية، والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، حيث أطلع الباحث على عدد من الدراسات للوقوف على الجهود المبذولة في دراسة جميع جوانب ظاهرة الضعف القرائي وصعوباتها، كما أطلع الباحث على عدد من الدراسات التي تناولت توظيف نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها في العملية التعليمية بشكل عام والقراءة الجهرية، وبعد ذلك استبقى الباحث منها الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة بهدف الاستفادة منها في تحديد مهارات القراءة الجهرية، بما يناسب تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) بالإضافة إلى تعرف أنشطة نظرية الذكاءات المتعددة وتوظيفها واستخدام استراتيجياتها في البرنامج التدريبي .

ثم عرض أهم الدراسات من خلال : الهدف، والعينة، والأدوات المستخدمة وأهم النتائج التي توصلت إليها.

حيث قام الباحث بتقسيمها إلى محورين:

١- الدراسات التي تتعلق بصعوبات تعلم القراءة والقراءة الجهرية من حيث التشخيص والعلاج.

٢- الدراسات التي تتعلق بصعوبات تعلم القراءة والقراءة الجهرية في ضوء استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.

ثم التعقيب على الدراسات مع بيان أوجه الاتفاق، والاختلاف بينهما، وبين موضوع الدراسة للاستفادة منها.

أولاً: المحور الأول:

الدراسات التي تتعلق بصعوبات تعلم القراءة والقراءة الجهرية من حيث التشخيص والعلاج.

أولاً - الدراسات العربية:

١ - دراسة راشد (٢٠٠١):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأزهري.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأزهري.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع الأزهري، وقد بلغ عدد العينة (٧٠) تلميذاً وتلميذة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

- اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة في مهارات التعرف، والنطق، والفهم.
- بطاقة ملاحظة لرصد صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري.
- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
- برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج المقترح ذو أثر فعال في علاج الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري.

٢ - دراسة السليطي (٢٠٠١):

عنوان الدراسة: برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج متعدد المداخل لعلاج الضعف في مهارات التعرف والنطق لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٥٢) تلميذة من تلميذات الصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، وقسمت العينة إلى مجموعة تجريبية عددها (٣٢) تلميذة من التلميذات المتأخرات في القراءة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٢٠) تلميذة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في الدراسة اختبار للقراءة لتحديد جوانب الضعف في مهارتي التعرف، والنطق في القراءة، وتصميم برنامج علاجي لمشكلات القراءة.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى وجود فرق بين أداء تلميذات المجموعة التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح.

٣ - دراسة يونس (٢٠٠٢):

عنوان الدراسة : فاعلية التعزيز الإيجابي، والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي في علاج أخطاء تعرف الكلمة مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس مهارات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي ممن يعانون من صعوبات في التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الذين تم تشخيصهم من قبل جهة رسمية في الأردن بأنهم يعانون من صعوبات تعلم، وتم توزيعهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة (١٥) تلميذاً وتلميذة ومجموعة تجريبية (١٥) تلميذاً وتلميذة.

أدوات الدراسة: هي عبارة عن برنامج علاجي سلوكي يستخدم أسلوبين علاجيين هما: التغذية الراجعة والتعزيز الإيجابي.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تقدماً في فعالية البرنامج، بعد التوقف عن تنفيذه لمدة أسبوعين مما يدل على أن البرنامج قد استمر في تأثيره العلاجي حتى بعد التوقف عن المعالجة.

٤ - دراسة علي (٢٠٠٢):

عنوان الدراسة: برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة.

هدف الدراسة:هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، المترددين على غرف المصادر، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات فهم مجموعتين تجريبيتين كل منهما (٤٠) تلميذاً وتلميذة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة الملون، واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة إضافة إلى البرنامج المستخدم في الدراسة.

نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى نتائج منها توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين، نتيجة لتأثير البرنامج العلاجي المطبق، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات اختبار القراءة، وفي درجات اختبار الكتابة وذلك بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

٥- دراسة خلف (٢٠٠٤):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تعليمي قائم على استخدام القصة في مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.

أهداف الدراسة: التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استخدام القصة في مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

أدوات الدراسة: تكونت أدوات الدراسة من برنامج تعليمي قائم على استخدام القصة في مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي، واختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية والتعبير الكتابي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التعليمي القائم على استخدام القصة في مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، ووجود فروق دالة إحصائياً في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

٦ - دراسة السعيد (٢٠٠٥):

عنوان الدراسة: تشيخص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وفاعلية برنامج علاجي مقترح.

هدف الدراسة: سعت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدارس مدينة دمشق، وبيان فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ عينة الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي وقسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث قائمة رصد ومجموعة من الاختبارات، والأدوات لرصد مظاهر صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أداة العلاج، وهي البرنامج العلاجي المصمم على الطريقة الصوتية.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق إحصائية ذات دلالة تعزى للبرنامج العلاجي المقترح، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث في المجموعتين الضابطة، والتجريبية لمصلحة الإثاث في المجموعة التجريبية.

٧ - **دراسة الحوامدة (٢٠١٠):**

عنوان الدراسة: وصف أخطاء القراءة الجهرية، وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى وصف أخطاء القراءة الجهرية، وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وإظهار الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها الطلبة (عينة الدراسة) ودرجة تمكنهم من أنظمة اللغة (الرمزي الصوتي، والتركيبي، والدلالي).

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من (٢٢) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي بين الجنسين حيث تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث قائمة تحليل الأخطاء القرائية (PMi) التي طورها (Goodman & Burke,1972)

نتائج الدراسة: توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ارتكاب الطلبة (عينة الدراسة) مجموعة من الأخطاء في القراءة الجهرية، وإن أكثر الأخطاء شيوعاً في قراءة الطلبة كانت أخطاء الإبدال، يليها الحذف، ثم الإضافة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء القرائية بين الطلبة تعزى للجنس وأن استخدام عينة الدراسة للاستراتيجيات القرائية جميعها كان دون المستوى المطلوب. وذلك وفق ما تتطلبه قائمة تحليل الأخطاء (PMi).
- لا توجد فروق دلالة إحصائياً في مستوى التعرف القرائي، والفهم القرائي، والنطق القرائي إلى عامل الجنس (ذكور، إناث).

٨- دراسة طلافحة (٢٠١٠):

عنوان الدراسة: بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الأساسية.

أهداف الدراسة: بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الأساسية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: (١٥) طالباً في المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، و(١٥) طالباً في المجموعة التجريبية درست باستخدام البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة.

أدوات الدراسة: طُبق على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة اختبار تحصيلي في مهارات القراءة واختبار تحصيلي في مهارات الكتابة، كما طبق على أفراد المجموعة التجريبية برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة.

نتائج الدراسة:

- وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (a = 0,05) بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدّلة للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التعليمي.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a = 0,05) بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدّلة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التعليمي.

- عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (a = 0,05) بين المتوسطات الحسابية لاختبار القراءة لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة.

٩- دراسة بابلي وعواد (٢٠١٠):

عنوان الدراسة: استقصاء أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم، في الصف الرابع الابتدائي.

أهداف الدراسة: استقصاء أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الرابع.

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية، حيث بلغ عدد أفرادها (٣١) طالباً من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرفة المصادر في الصف الرابع الأساسي، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وعدد تلاميذها (١٥) طالباً ومجموعة ضابطة عدد تلاميذها (١٦) طالباً.

أدوات الدراسة: طُبق على أفراد المجموعتين اختبار الوعي الصوتي ويتضمن (حذف المقاطع، ودمج الأصوات)، واختبار سرعة القراءة الجهرية ويتكون من نصوص قرائية لقياس سرعة القراءة الجهرية في الدقيقة الواحدة، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للاختبارين، وطُبق على أفراد المجموعة التجريبية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي الصوتي بفرعيه (حذف الصوت، ودمج الأصوات)، واختبار سرعة القراءة، وذلك في التطبيق البعدي وكانت الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الوعي الصوتي بفرعيه (حذف الصوت ودمج الأصوات) واختبار سرعة القراءة، وذلك بين التطبيقين البعدي والمتابعة.

١٠- دراسة الحيالي، وهندي (٢٠١١):

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية، والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية من (١١) تلميذاً وتلميذة ومجموعة ضابطة من (٩) تلاميذ وتلميذات.

أدوات الدراسة: اختبار نص قرائي، يقيس مهارات القراءة الجهرية (صحة القراءة، دقة القراءة، سرعة القراءة، والفهم القرائي).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات سرعة القراءة وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تنمية مهارتي صحة القراءة ودقة القراءة أما نتائج اختبار الاحتفاظ فقد كانت لصالح المجموعة التجريبية في مهارات صحة القراءة ودقة القراءة وسرعة القراءة، وكانت المجموعة التجريبية أكثر احتفاظاً من المجموعة الضابطة.

١١- دراسة قزنجيان (٢٠١٢):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل المهمة وبعض العمليات النفسية في تنمية مهارات القراءة الأساسية لذوي صعوبات تعلم القراءة.

هدف الدراسة: التعرف إلى فاعلية البرنامج التدريبي والتمثل بتنمية مهارات الإدراك (السمعي، البصري) لإكسابهم مهارات القراءة الأساسية (فك الشيفرة) (الفهم والاستيعاب).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي وقسمت العينة إلى (١٦) تلميذاً وتلميذة اللعنية التجريبية و(١٦) تلميذاً وتلميذة للعينة الضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن) ومجموعة الاختبارات الإدراكية، واختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم القراءة الأساسية، برنامج تدريبي لتنمية مهارات القراءة الأساسية باستخدام تحليل المهمة والعمليات النفسية.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح العينة التجريبية في التطبيق البعدي وبالنسبة لمهارات (فك الشيفرة) و(الفهم والاستيعاب).

وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتبعي.

١٢- دراسة البديرات (٢٠١٣):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في غرفة المصادر.

هدف الدراسة: التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة، قسّموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة يجري عليها تطبيق البرنامج التدريبي ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة تتعلم بالطريقة المعتادة.

أدوات الدراسة: اختبار مهارات القراءة الجهرية.

نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مبين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

<u>ثانياً- الدراسات الأجنبية:</u>

١- دراسة رشوت وماكفي وتورجسين Rashotte, et.al, (2001):

"The Effectiveness of A Group Reading Instruction Program with Poor Readers in Multiple Grades"

عنوان الدراسة: فعالية برنامج القراءة الجمعي مع القراء الضعاف في المراحل المختلفة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية الصوتيات المعتمدة في برنامج قرائي يتم تقديمه للأطفال ذوي العسر أو العجز القرائي (٣-٥) تلاميذ، وكانت العينة (١١٥) تلميذاً من التلاميذ منخفضي المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، وذوي الضعف في مهارات فك الشفرة الصوتية، ومهارات القراءة لمستوى الكلمة.

عينة الدراسة: تكونت الدراسة من (١١٥) تلميذاً قسمت إلى مجموعات صغيرة (٣-٥) تلاميذ وهم تلاميذ منخفضي المستوى الاجتماعي، والاقتصادي وذوي ضعف في مهارات فك الشفرة الصوتية ومهارات القراءة لمستوى الكلمة، وتمت المجانسة، والتقسيم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتلقت التجريبية البرنامج القرائي الهجائي لمدة (ثمانية) أسابيع، بينما تلقت الضابطة التعليم العادي للقراءة في الصف.

أدوات الدراسة: تكونت الأدوات من برنامج التعليم القرائي الجمعي، واختبار القراءة، واختبار الهجاء، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن البرنامج أظهر فعالية وكفاءة دالة في تحسين كل من الوعي الفونولوجي، وفك الشفرة، واكتساب القراءة، والفهم، والهجاء، لدى الأطفال ذوي العجز القرائي في حين لم تتحسن الطلاقة لديهم.

٢- دراسة كوتيولا ونكيور، (Koutula, Andrea & winokur 2003)

Connecting readers with the tools of education.And using measurenents of reading ability for students suffering from learning difficulties aldislxia

عنوان الدراسة: ربط القراءة بأدوات التعليم. واستخدام مقاييس القدرة على القراءة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والديسلكسيا.

أهداف الدراسة: مناقشة ربط التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية بأدوات تعليم القراءة المناسبة، ومنها الحاسوب.

عينة الدراسة: مجموعات من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والديسلكسيا.

إجراءات الدراسة: تم فيها تعرف الفرق بين الطرائق الرسمية وغير الرسمية لتحديد مستويات القراءة بدقة، والطلاقة في القراءة والتدريب على الاستيعاب، ومعادلة (spache) للقدرة على

القراءة، ومعادلة (New Dale - chale) للقدرة على القراءة، وتقييم البرنامج التطبيقي، بينت كلها فاعلية التنويع في أدوات التعليم.

نتائج الدراسة: ظهر من خلال هذا الربط، واستخدام المقاييس المذكورة، وأهمية استخدام الأدوات المختلفة في تعليم القراءة، ومنها الحاسوب في تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والديسلكسيا.

٣- دراسة مارك ,Mark (2005):

"Reading Aloud and its Effect on the comprerension of second grade students"

عنوان الدراسة: أثر استخدام القراءة الجهرية على فهم تلاميذ الصف الثاني للقطع المقروءة.

هدف الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٧٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تدرس باستخدام القراءة الجهرية، والأخرى تدرس باستخدام القراءة الصامتة.

أدوات الدراسة: تمثَّلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار لقياس مدى فهم التلاميذ للقطع المقروءة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

- تفوق تلاميذ المجموعة التي درست باستخدام القراءة الجهرية على تلاميذ المجموعة التي درست باستخدام القراءة الصامتة، مما يدل على أن القراءة الجهرية تساعد على الفهم مما يدل على أن القراءة الجهرية تساعد على رفع مستوى فهم التلاميذ للقطع المقروءة.

ثانياً: المحور الثاني:

الدراسات التي تتعلق بصعوبات تعلم القراءة والقراءة الجهرية في ضوء نظرية استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

أولاً - الدراسات العربية:

١- دراسة العنيزات: (٢٠٠٦):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات في تحسين مهارات القراءة، والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقياس أثره في تحسين القراءة والكتابة لديهم.

عينة الدراسة: بلغ عدد عينة الدراسة (٦٠) طالباً وطالبة من الطلاب الملتحقين بغُرف مصادر صعوبات التعلم، من الصفوف (الرابع، والخامس، والسادس) الأساسية في عمّان، كما تم توزيع الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة البرنامج التعليمي المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة بالإضافة إلى مقياس الذكاء الثمانية المتعددة من إعداد القيسي ٢٠٠٤، كما استخدمت اختبارات تحصيلية للقراءة والكتابة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية على اختبار مهارات القراءة وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- دراسة راشد: (٢٠٠٩).

عنوان الدراسة: فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة، والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، الأزهري.

هدف الدراسة: فعالية استخدام استراتيجيات، وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثالث في إدارة عين شمس التعليمية.

أدوات الدراسة: اشتملت الدراسة على قائمة بمهارات القراءة الجهرية (التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، والنطق بها نطقاً صحيحاً مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها) بالإضافة إلى برنامج مقترح قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج إلى فعالية استراتيجيات استخدام الذكاءات المتعددة، وأنشطتها في تنمية مهارات القراءة، والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتبيّن ذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنشطة الذكاءات المتعددة على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية.

٣- دراسة خضر: (٢٠١٣).

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

هدف الدراسة: تعرف فاعلية البرنامج في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) تلميذاً وتلميذة وتم تقسيم العينة إلى (٦٩) تلميذاً وتلميذة يمثلون المجموعة التجريبية و(٦٩) تلميذاً وتلميذة يمثلون المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث اختبار مهارات القراءة الجهرية، واختبار مهارات القراءة الصامتة، ومقياس الذكاءات المتعددة بالإضافة إلى وحدات دراسية معدة وفق استراتيجيات تستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ثانياً- الدراسات الأجنبية:

١- دراسة لوي، وزملاؤه Lowe. et. al, (2001).

"On the relevance of intelligences: application – for classroom,"

عنوان الدراسة: فعالية أنشطة التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة.

عينة الدراسة: شملت العينة (٢٥) طفلاً وطفلة من الأطفال في عمر ما قبل المدرسة، والتي ترجع لقرب عهدهم بتعلم القراءة، والكتابة وأيضاً لأطفال الصفين الأول والرابع الابتدائي، والذين يعانون من صعوبات تعلم بلغ عددهم (١٩) طفلاً.

أدوات الدراسة: استخدم لوي وزملاؤه في هذه الدراسة عدة استراتيجيات تعليمية قائمة كلها على نظرية الذكاءات المتعددة.

نتائج الدراسة: كشف نتائج القياس البعدي لهذه الدراسة عن وجود تحسن كبير لدى أفراد العينة في مهارات القراءة والكتابة والاستماع مقارنة بنتائج القياس القبلي مما يعني أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى جميع أفراد العينة بما في ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

٢- دراسة هيرب وآخرون Herbe, et. al, (2002):

"Improving Student Motivation in Reading Through use of Multiple Intelligences"

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج لتحسين الدافعية للقراءة عند تلاميذ الصفين الأول والرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والكتابة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

أهداف الدراسة: هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج أعده الباحثون لتحسين الدافعية للقراءة لدى تلاميذ الصفين الأول والرابع الابتدائي، الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة.

أدوات الدراسة: أعد الباحثون أنشطة هذا البرنامج وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة.

نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أن الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة التي استخدمها المعلمون في التدريس اليومي لتلاميذهم داخل حجرة الصف أدت إلى زيادة الدافع للقراءة لدى أفراد العينة، وهذا يعني أن أساليب التدريس التي تستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة لها فعالية كبيرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لأن التدريس وفقاً لهذه النظرية يجعل المعلم ينوع في طريقة عرضه للمعلومة الواحدة من خلال عدة أنشطة تعليمية.

٣- **دراسة تيجال Tejal, (2002):**

"Improvement the spelling of high frequenu word in daily writing through the use of multiple Intelligences centers.”

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام مراكز الذكاءات المتعددة في تحسين التهجئة للكلمات الشائعة لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني والصف الثالث.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام مراكز الذكاءات المتعددة في تحسين التهجئة للكلمات الشائعة لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني والصف الثالث.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (٢٧) تلميذاً، و(٢٥) تلميذة في مدرسة في شمال مقاطعة ألينوى لمدة (١٢) أسبوعاً.

أدوات الدراسة: تم استخدام الأدوات التالية:

اختبار تحصيلي في التهجئة، توثيق أعمال التلاميذ الكتابية وتحليلها لإيجاد المشكلة التي يعانون منها، ومقابلة الوالدين والمعلمين لمعرفة الوسائل البديلة التي يستخدمها التلاميذ عندما يطلب منهم تهجئة كلمة معينة يجدون صعوبة فيها وبشكل مستقل.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج التقييم المبدئي تحسن قدرة التلاميذ على التهجئة بحيث أصبحت مألوفة لديهم وزادت نسبة استخدامهم لها في حياتهم العملية.

٤- **دراسة بورمان وإيفانس Burman& Evans, (2003):**

"Improving Reading Skills through Multiple Intelligences and Parental Involvement"

عنوان الدراسة: تنمية مهارات القراءة، وتحسين الدقة في قراءة المفردات، والكلمات باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة، والتدخل الأبوي والأسري فيها.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحسين مهارات القراءة باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الثاني).

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (٢٧) تلميذاً في الصف الثاني من ذوي التحصيل المتدني في القراءة ويعانون من صعوبات في تعلم القراءة وتذكر ما تعلموه.

أدوات الدراسة: لأغراض القياس القبلي تم تطبيق اختبار تحصيلي في القراءة يضم (٤٠) كلمة مختلفة، يطلب من التلميذ قراءتها ثم تحليل إجابات التلاميذ، وإجراء للآباء لمعرفة مدى وعيهم بالمشكلات القرائية التي يعاني منها أبناؤهم، والأساليب التي يتبعونها في الدراسة، كذلك تم إجراء مسح لمعرفة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، ومدى الدعم الذي يتلقونه من والديهم

لمواجهة الصعوبات القرائية التي يعانون منها، ثم تم تطبيق البرنامج التعليمي المبني على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريسهم.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن نمو مهارات القراءة لدى التلاميذ، الأمر الذي يشير إلى فاعلية الذكاءات المتعددة، وأهمية زيادة التدخل الأبوي في تنمية مهارات القراءة، إضافة إلى التحسن والتفوق في إجادة التلاميذ لقراءة الكلمات والمفردات.

٥- دراسة باملا Pamela, (2003):

"improving student academic reading a achievement through the use of multiple intelligences teaching strategies, research project"

عنوان الدراسة: برنامج مبني على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين التحصيل الأكاديمي في القراءة لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج مبني على استرتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين التحصيل الأكاديمي في القراءة لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (٢٢) تلميذاً ممن يعانون من نقص الدافعية، وتدني مفهوم الذات كنتيجة للصعوبات التعليمية التي يواجهونها في القراءة.

أدوات الدراسة: تم تشخيص الضعف في القراءة من خلال اختبار تشخيص مهارات القراءة، وقائمة مسح لاتجاهات التلاميذ، وملاحظات المعلمين، وتم تقييم الذكاءات المتعددة باستخدام قائمة مسح، ثمّ تمّ تطبيق البرنامج التدريسي المصمم وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

نتائج الدراسة: أظهر القياس البعدي تحسن التلاميذ في مهارات القراءة، وزيادة دافعيتهم وتحسن حماسهم لأداء المهمات الدراسية، وقد خلص الباحث إلى عرض فوائد استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس فيما يلي:

التركيز على نواحي القوة لدى التلميذ ليطور خبرات إيجابية تنعكس على تقديره لذاته، وزيادة ثقته بنفسه، ومن ثم تعميم معرفته لإيجاد حلول لما يواجه من مشكلات في حياته العامة.

٦- دراسة موريس Morris, (2005):

"Teaching special education reading and writing by Gardner way"

عنوان الدراسة: تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم قراءة القصص باستخدام أساليب، واستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم قراءة القصص باستخدام أساليب واستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.

عينة الدراسة: بلغت الدراسة (٨) طلاب (٤) ذكور، و(٤) إناث من المرحلة الابتدائية.

أدوات الدراسة: تم اختيار هؤلاء الطلاب من برنامج التعليم العلاجي، وتم تدريسهم لمدة عام باستخدام الاستراتيجيات التالية: القراءة بصوت مرتفع – يقرأ الباحث بصوت مرتفع أو من خلال مسجل أحداث القصة بينما يستمع الطالب إليه، ويتابع مع الأحداث من خلال الصور (قصص مصورة) ثم يطلب من الطالب إعادة القصة.

نتائج الدراسة: في نهاية العام تم تقييم مستوى الطلبة في القراءة بشكل عام، وفي قراءة القصص بشكل خاص فوجد أنهم أظهروا تحسناً ملموساً في مستواهم القرائي للقصص.

٧- **دراسة عبد الحميد وآخرون Abdulhamid, et. all,** (**2009**):

The Effectiveness of a Multiple Intelligences-"Based Program on Improving Certain Reading Skills in 5th-year Primary learning Disabled Students"

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين بعض مهارات القراءة لدى الطلبة المعوقين في الصف الخامس الابتدائي.

أهداف الدراسة: قياس فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين بعض مهارات القراءة لدى الطلبة المعوقين في الصف الخامس الابتدائي.

عينة الدراسة: تتألف العينة من (٦٠) طالباً من طلبة الصف الخامس الابتدائي (٣٠) طالباً وطالبة (مجموعة تجريبية)، و(٣٠) طالباً وطالبة (مجموعة ضابطة).

أدوات الدراسة: اختبار مهارات القراءة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتائج كان أهمها:

١- فاعلية البرنامج المصمم وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة.

٢- تحسين مهارات تعرف الكلمة ومهارات الفهم.

٨- **دراسة كوب وغند** (Cop & Gund 2009)

Cop,F.A & Gunl.K (2009).The Effectiveness of a multiple intelligences based program on Improving certain Reading skills in 5th – year primary learning Disabled students.

عنوان الدراسة: فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات معينة في القراءة لدى تلامذة الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم.

هدف الدراسة: تقييم فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات معينة في القراءة لدى تلامذة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم، واكتشاف فيما إذا كان هناك فروق في متوسطات نتائج الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة الأساسية، لاسيما القراءة بفهم وإدراك.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً من تلامذة صعوبات التعلم، تُسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية مكونة من (٣٠) تلميذاً، والثانية ضابطة مكونة من (٣٠) تلميذاً.

أدوات الدراسة: اختبار إدراك الكلمة، واختبار القراءة بفهم من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فعالية البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة لدى تلامذة صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً في تحسين القراءة بفهم مهارات إدراك الكلمة لدى تلامذة المجموعة التجريبية مقارنة مع تلامذة المجموعة الضابطة.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:

من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية يمكن تحديد النقاط الهامة:

١- حددت بعض الدراسات صعوبات تعلم القراءة الجهرية حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة الجهرية هي: (سلامة النطق الصحيح، الإبدال، الإضافة، التكرار، الحذف، القلب، القراءة المتقطعة، الطلاقة، الأداء المعبر، التعرف على الكلمات).ومن هذه الدراسات **دراسة** كوتيولا ونكيور (Koutula, Andrea , winokur 2003) ودراسة الحوامدة (٢٠١٠) ودراسة بابلي وعواد (٢٠١٠) ودراسة الحيالي وهندي (٢٠١١) ودراسة البديرات (٢٠١٣).

٢- هناك دراسات تناولت القراءة والكتابة معاً دراسة علي (٢٠٠٢) ودراسة العنيزات (٢٠٠٦) ودراسة راشد (٢٠٠٩) دراسة كوب وغند (Cop , Gund,2009) ودراسة طلافحة (٢٠١٠) ودراسة خضر (٢٠١٣) ودراسة لوي (Lowe, 2001) ودراسة هيرب (Herbe, 2002).

٣- هناك دراسات استخدمت الأسلوب السلوكي مثل التعزيز، والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرف الكلمة كدراسة يونس (٢٠٠٢) ودراسات استخدمت قراءة القصص كدراسة مورس (٢٠٠٥) ودراسة خلف (٢٠٠٤).

٤- جميع الدراسات السابقة اهتمت بدراسة، وتنمية وتحسين مهارات القراءة الجهرية بالبحث والدراسة للمرحلة الابتدائية وهذا دليل على ما تحظى به هذه المرحلة من أهمية في العملية التعليمية.

٥- وفي مجال الأدوات، فقد تنوعت الأدوات البحثية المستخدمة تبعاً لطبيعة البحث بين استبانة، وبطاقة ملاحظة واختبار بالإضافة إلى البرامج.

٦- ويتضح من الدراسات السابقة أن هناك تبايناً واضحاً بين هذا الدراسات فيما يتعلق بحجم العينة حيث نجد أن كل دراسة تختلف عن الأخرى في عدد عينتها.

٧- أما من حيث طريقة العلاج والتنمية والتحسين يتضح أن هناك تبايناً بين الدراسات السابقة في طرق علاجها لضعف مستوى القراءة الجهرية فمنها استخدم وحدات مقترحة ومنها استخدم نماذج تعليمية ومنها استخدمت برامج علاجية مقترحة.

٨- هناك اختلاف بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بمدة البرامج التي استخدمتها إلا أن النتائج التي توصلت إليها كانت متفقة في معظمها على أنها ذات فعالية ولها أثر واضح في تنمية وتحسين مهارات القراءة الجهرية.

٩- كما أثبتت الدراسات التي استخدمت الاستراتيجيات، والأنشطة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة التي طبقت على التلاميذ العاديين، وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية إلى فاعلية البرامج المستخدمة في تحسين مهارات القراءة وأرجعت الدراسات هذه النتيجة إلى أن التدريس القائم على نظرية الذكاءات المتعددة يجعل المعلمين ينوعون أساليب، وأنشطة تدريسهم لكي يتماشى مع الذكاء القوي في ذكاءات التلاميذ بحيث يستفيد كل تلميذ من الذكاء المرتفع لديه. ومنها دراسة العنيزات (٢٠٠٦) ودراسة راشد (٢٠٠٩) ودراسة خضر (٢٠١٣) ودراسة لوي(Lowe, 2001) ودراسة هيرب(Herbe, 2002) ودراسة كوب وغند (Cop , Gund,2009).

*** أوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي والبحوث السابقة:**

١- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تحديد المرحلة التعليمية (المرحلة الابتدائية).

٢- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

٣- تتناول الدراسة الحالية بالدراسة صعوبات تعلم القراءة الجهرية، وهذا المتغير لم يتم دراسته في البحوث والدراسات السابقة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

٤- إن الدراسات والبحوث الخاصة بالقراءة، والقراءة الجهرية ركزت على علاج بعض المهارات مثل (عدم الإبدال، الحذف، الإضافة، القلب) أو (النطق الصحيح) أو (تعرف الكلمة) كل على حده، بينما الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة إذ تحاول النظر إلى مهارات القراءة الجهرية نظرة تجمع بين المهارات المختلفة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

٥- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن هناك تدنياً واضحاً في مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات القراءة الجهرية وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة.

وتمثَّلت استفادة الباحث في الدراسة الحالية من هذه الدراسات فيما يلي:

١- التعرف على مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وخاصة الصف الرابع والإفادة منها في إعداد اختبار مهارات القراءة الجهرية بوصفه مقياس للكشف عن مدى تحسن أداء التلاميذ في المهارات المقترحة.

٢- التعرف على كيفية بناء برنامج الأنشطة التعليمية، وتحديد الاستراتيجيات التدريسية المقابلة لكل ذكاء من الذكاءات السبعة.

٣- التعرف على الأنشطة التعليمية الملائمة لكل ذكاء.

٤- التعرف على أدوات التشخيص المستخدمة في الدراسات السابقة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: متغيرات الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة.

(١) اختبار رافن للذكاء (المصفوفات المتتابعة).

(٢) اختبار مهارات القراءة الجهرية.

(٣) مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٤) قائمة (تيلي) للذكاءات المتعددة.

رابعاً: عينة الدراسة.

- خطوات اختيار عينة الدراسة.
- ضبط المتغيرات المؤثرة في الدراسة.

خامساً: البرنامج التدريبي.

سادساً: إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

اعتمد الباحث في هذا الفصل على توضيح الإجراء التجريبي للدراسة، وذلك من خلال إلقاء الضوء على المنهج المتبع، ومتغيراته، وأدوات الدراسة، والإجراءات المتبعة في اختيار العينة، وشرح خطوات وإعداد البرنامج التدريبي المعّد ثم توضيح خطوات تنفيذ الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.

أولاً – منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج التجريبي، وهذا المنهج يعرف بأنّه: «تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة التغيرات الناتجة عن الحدث ذاته وتفسيره. (فان دلين، ١٩٩٤، ص١٩٨).

ويستخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة في الوقوف على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية .

ثانياً – متغيرات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، والذي يحاول الباحث من خلاله بناء الواقع في موقف تجريبي بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (البرنامج المستخدم) في متغير تابع (مهارات القراءة الجهرية) في ظروف يسيطر الباحث فيها على بعض المتغيرات الأخرى. التي يمكن أن تترك أثرها في المتغير التابع وذلك باستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

وبناءً على ذلك أصبحت متغيرات الدراسة كما يلي:

أ – **المتغير المستقل**: ويعرفه العساف (٢٠٠٣، ص٣٠٦) بأنه (العامل أو السبب الذي يطبق؛ بغرض معرفة أثره على النتيجة).

وقد تمثل المتغير المستقل في الدراسة الحالية في توظيف استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين القراءة الجهرية لدى تلامذة أفراد العينة التجريبية في الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى).

ب – **المتغير التابع**: ويعرفه عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٢، ص١٣٣) بأنه (العامل الذي ينتج عن تأثير العامل المستقل). ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها تلامذة صعوبات تعلم القراءة

الجهرية. (القياس القبلي، القياس البعدي المباشر، والقياس التتبعي في أبعاد (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة)، لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثالثاً – أدوات الدراسة:

١ - اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Ravan Progressive Matrices

تقنين رحمة (٢٠٠٤).

وصف الاختبار:

يتألف الاختبار من (٦٠) بنداً موزعة على خمس مجموعات (أ – ب – ج – د – هـ) وكل مجموعة تشتمل على (١٢) مصفوفة متزايدة الصعوبة. وتحتوي كل مصفوفة شكلاً معيناً انتزع منه جزءاً، وهذا الجزء الناقص موجود ضمن البدائل الستة أو الثمانية الموجودة أسفل المربع، ويعد هذا الاختبار* من النوع الذي يطلق عليه الاختبارات غير المتحيزة، والهدف من هذا الاختبار إتاحة فرصة متكافئة للأفراد من ثقافات مختلفة في إجاباتهم عن الاختبار، وهذا الاختبار يُلائم مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وقد قامت (عزيزة رحمة، ٢٠٠٤)، بتعيير الاختبار وتطبيقه على البيئة السورية فكانت دلالة صدقه مع اختبار (مل هل) (٠,٣٧) وهو دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبلغت معاملات الصدق المحكي له عند مقارنته مع اختبار كاتل (٠,٤٤)، وهو دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (٠,٥١ – ٠,٨٨)، أما بطريقة الإعادة تراوحت بين (٠,٦٤ – ٠,٣٢). (رحمة، ٢٠٠٤، ص٨٦، ٩٥) ويذكر (عكاري، ٢٠١١، ص١٤٥) بأن (عوض، ١٩٩٩) قام بحساب صدق هذا الاختبار، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة، ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة وكان معامل الارتباط بينهما (٠,٦١).

٢ - مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات، ١٩٩٩).

وهو مقياس الغرض منه الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية*، كما أن هذا المقياس يقسم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاثة مستويات مختلفة من الصعوبة وهي : (صعوبة تعلم بسيطة، متوسطة، شديدة).

* اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن ملحق رقم (٧)
* مقياس الخصائص السلوكية ملحق رقم (٦)

ويتكون هذا المقياس من (٥) فقرات لخمسة أنماط من صعوبات التعلم وهي: (النمط العام – الانتباه والذاكرة والفهم – القراءة والكتابة والتهجي – الانفعالية العامة – الدافعية والانجاز) وكل نمط يتكون من عشر فقرات ويتم تطبيقها بمعرفة المعلمين.

واستخدم معد المقياس طريقتين لحساب الصدق هما:

أ- الصدق البنائي: حيث بلغت معاملات الارتباط بين جميع الفقرات، والدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته ارتباطات عالية ودالة فكان أصغر هذه المعاملات هي (٠,٥٦) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

ب- الصدق التلازمي: كما استخدم معد المقياس التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة كمحك لصدق المقياس، حيث كانت ارتباطات الأبعاد الفرعية للمقياس بالتحصيل الدراسي سالبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) وذلك على نفس عينة الثبات.

كما قام معد المقياس بحساب ثباتها بطرق مختلفة مثل الاتساق الداخلي، وكان معامل الثبات (٠,٩٧) وللتجزئة النصفية كان معامل الثبات (٠,٩٧)، وذلك على عينة قوامها (٣٤٤) تلميذاً يمثلون المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

٣ - اختبار مهارات القراءة الجهرية: (إعداد الباحث).

لقد مر إعداد اختبار مهارات القراءة الجهرية بعدة خطوات هي:

١ – تحديد الهدف من الاختبار:

تحدد الهدف من هذا الاختبار للتعرف على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) على كل من مهارات القراءة الجهرية التالية: (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) كما يستخدم الاختبار في معرفة أثر البرنامج، وقياس مدى امتلاكهم لتلك المهارات.

٢ - صياغة مفردات الاختبار:

قبل أن يبدأ الباحث في بناء الاختبار الخاص بالدراسة، والذي يستخدم لقياس بعض مهارات القراءة الجهرية، قام الباحث بالاطلاع على بعض اختبارات مهارات القراءة الجهرية منها:

- اختبار القراءة الجهرية، حمزة السعيد (٢٠٠٥).
- اختبار القراءة الجهرية، إعداد حاتم بصيص (٢٠٠٧).
- قائمة مهارات القراءة الجهرية، إعداد قاسم خضر (٢٠١٣).
- بطاقة ملاحظة لتنمية مهارات القراءة الجهرية، إعداد فايزة أحمد ضبعة (٢٠٠٩).
- اختبار القراءة الجهرية، إعداد سلوى عزازي (٢٠٠٠).

كما اطلع الباحث على عدد من المراجع والأدبيات التربوية، وكذلك البحوث التربوية والدراسات العلمية، التي اعتنت بتحديد مهارات القراءة الجهرية لمعرفة المتطلبات التي يجب أن تتوافر في الأسئلة التي تطرح على المفحوصين، ثم قام الباحث بتصنيف مهارات القراءة الجهرية تحت ثلاث أبعاد هي:

الأبعاد	المهارات
مهارات تعرف الكلمة	- **تعرف الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة.** - **تعرفا الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها.** - **تعرف الجملة**
مهارات النطق الصحيح	- **نطق الحروف مع حركاتها القصيرة نطقاً سليماً.** - **نطق الحروف مع حروف المد (أ – و – ي).** - **نطق اللام الشمسية واللام القمرية.**
مهارات الطلاقة	- **الإضافة** - **الحذف** - **الإبدال** - **القلب**

ومن أجل تقويم نتائج تحسن تعلم مهارات القراءة الجهرية في هذه الدراسة فقد راعى الباحث عند وضع الاختبار ما يلي:

- مناسبة الأسئلة لمستوى التلاميذ.
- تنوع الكلمات، والجمل، والفقرات بالإضافة إلى النص القرائي.
- أن تكون الكلمات مألوفة للتلاميذ.
- تنوع الأسئلة.
- التدرج في تقديم الأسئلة من السهل إلى الصعب.
- وضوح المطلوب من كل سؤال لكي يضمن الباحث أن كل تلميذ فهم المطلوب منه.

٣ – تعليمات الاختبار:

بعد تحديد أسئلة الاختبار، وصياغتها قام الباحث بوضع تعليمات الاختبار قبل تجربته حيث اشتملت الصفحة الأولى منه على:

- بيانات خاصة بالمفحوصين، وهي الاسم، والشعبة، واسم المدرسة والتاريخ.

- بيانات خاصة بوصف الاختبار وعدد أسئلته.
- بيانات خاصة بتوضيح الهدف من الاختبار.

وبما أن تلاميذ الصف الرابع الأساسي قد لا يتمكنون من قراءة التعليمات كاملة، وفهم المطلوب منها بدقة وبسبب التفاوت الذي قد يكون بينهم، فمن الممكن أنْ يأخذ التلميذ وقتاً كبيراً في قراءة التعليمات، فاعتمد الباحث على التعليمات الشفوية، وتوضيح الأسئلة بنفسه لضمان أن تكون طريقة التوضيح للأسئلة واحدة لجميع التلاميذ.

٤ – الصورة الأولية للاختبار:

في ضوء ما سبق تم إعداد اختبار مهارات القراءة الجهرية في صورته الأولية فاشتمل على (٧) أسئلة وبعد كتابتها ثم عرضها على مجموعة من المحكمين(**) من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة دمشق للتأكد من مدى مناسبة كل سؤال للهدف الذي يقيسه، ودقة وسلامة الاختبار، ووضوح تعليماته وصياغته اللغوية، ومناسبته لمستوى التلاميذ.

وبعد تفريغ وتحليل آراء السادة المحكمين أبدى بعضهم بعض الملاحظات منها: اختصار مفردات السؤالين الأول والثاني من (١٠) مفردات إلى (٧) مفردات كما طلب السادة المحكمون اختصار عدد مفردات السؤال الرابع من (١٢) مفردة إلى (٧) مفردات وكتابة رقم الكلمة أسفل الصورة بدلاً من كتابتها اختصاراً للوقت، أما بقية الأسئلة فلم يجر عليها أي تعديل. وقد التزم الباحث بتلك الملاحظات وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق.

٥ – التجربة الاستطلاعية للاختبار:

واستناداً لما سبق قام الباحث بتطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة مكونة من (٤٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، بمدرسة محمد الغرة للتعليم الأساسي من الجنسين وبمتوسط عمر زمني قدره (١١٧,٥٤) شهر غير العينة الأساسية للدراسة في الأسبوع الأول من الدراسة ثم إعادة تطبيق الاختبار في الأسبوع الثاني، وقد أجريت التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات القراءة الجهرية بهدف.

- حساب صدق الاختبار وثباته.
- تحديد الزمن المناسب للاختبار.
- وضع قواعد للتصحيح يلتزم بها الباحث فيما بعد.

** يتم ذكر أسماء المحكمين بالملحق (١) من ملاحق الدراسة.

٦ – الصورة النهائية للاختبار:

طبق قسم من الاختبار بشكل جماعي والقسم الآخر بشكل فردي.

ويتكون الاختبار[***] من (٧) أسئلة موزعة على ثلاث مهارات. وتتم الإجابة على الاختبار من خلال كتابة الإجابة الصحيحة بالنسبة للأسئلة التالية: (٣ – ٤ - ٦) (تطبيق جماعي) أما بالنسبة للأسئلة (١ – ٢ – ٥ – ٧) (تطبيق فردي) حيث يتم تصحيحها من خلال قراءة التلميذ للحركات القصيرة ونطق الحروف مع حروف المد (أ – و - ي) ونطق اللام الشمسية والقمرية من خلال قراءة الكلمات، ثم قراءة النص. وتم وضع قواعد تصحيح الاختبار كالتالي:

السؤال الأول:

نطق الحروف مع حركاتها القصيرة نطقاً صحيحاً، ويتكون من (٧) مفردات يعطى التلميذ درجة واحدة عن كل قراءة صحيحة لكل مفردة.

السؤال الثاني:

نطق الحروف مع حروف المد (أ – و - ي) ويتكون من (٧) مفردات يعطى التلميذ درجة واحدة عن كل قراءة صحيحة لكل مفردة.

السؤال الثالث:

تعرف الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة ويتكون من (٦) مفردات يعطى كل تلميذ درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة ذات معنى.

السؤال الرابع:

تعرف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها ويتكون من (٧) مفردات، يعطى كل تلميذ درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، وذلك من خلال وضع رقم الكلمة أسفل الصورة الدالة عليها.

السؤال الخامس:

نطق اللام الشمسية، والقمرية ويتكون من (٦) مفردات يعطى كل تلميذ درجة واحدة عن كل قراءة صحيحة لكل مفردة.

*** الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الجهرية ملحق (٤) من ملاحق الدراسة

السؤال السادس:

تعرف الجملة ويتكون من (٧) مفردات يعطى، كل تلميذ درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، وذلك من خلال توصيل كل جملة مع الجملة المماثلة لها.

السؤال السابع: (٢٠ درجة)

قراءة النص: ويتم تقدير درجاته من خلال درجة أداء التلميذ على بطاقة رصد الأخطاء المرفقة مع الاختبار على النحو التالي:

- لا تحذف أي درجة إذا كان مستوى الأداء خالياً تماماً من الأخطاء.
- تحذف درجة واحدة في المهارة إذا أخطأ مرة واحدة.
- تحذف درجتين إذا أخطأ في المهارة مرتين.
- تحذف ثلاث درجات إذا أخطأ ثلاث مرات في المهارة.
- تحذف أربع درجات إذا أخطأ أربع مرات في المهارة.

ويتم احتساب درجة المفحوص على الاختبار بجمع درجاته على كل سؤال وجمع درجاته على جميع المهارات لحساب الدرجة الكلية، وتتراوح الدرجة الكلية على الاختبار ككل (٠ – ٦٠ درجة)، فبالنسبة لبعد مهارات تعرف الكلمة تتراوح الدرجة الكلية لهذا البعد بين (٠-٢٠) درجة أما بالنسبة لبعد مهارات النطق الصحيح تتراوح الدرجة الكلية لهذا البعد بين (٠-٢٠) درجة وأيضاً بعد مهارات الطلاقة تتراوح درجته الكلية بين (٠-٢٠) درجة. وتعتبر الدرجة التي تقل عن ٣٠% درجة منخفضة تعبر عن صعوبات في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وذلك استناداً لرأي كل من بتس (Betts). وجونسون وكرس (Johnson & Kress) في تحديدهم لمستويات القراءة الجهرية ومنها مستوى الإخفاق والذي يقرأ فيه التلميذ بصعوبة (٥٠%) تقريباً. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص٢٦٨).

صدق الاختبار:

* **صدق المحتوى**:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين (١٠) المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والتربية الخاصة واللغة العربية والقياس النفسي وعلم النفس لإبداء رأيهم فيه وتحديد مدى ملاءمة كل مهارة فرعية للبعد الذي تنتمي إليه. وبعد تفريغ وتحليل آراء المحكمين تم حساب نسبة الاتفاق(**) فيما بينهم وقد نتج عن ذلك حذف بعض المفردات من

** تم حساب نسب اتفاق المحكمين باستخدام معادلة لا وش = $\frac{م - ن\frac{1}{2}}{ن\frac{1}{2}}$

السؤال الرابع من بعد (تعرف الكلمة) حيث كانت نسبة الاتفاق عليه هي (٦٥%) وهي نسبة غير كافية. كما جرى حذف بعض مفردات السؤالين الأول والثاني من بعد (تعرف النطق الصحيح) حيث كانت نسبة الاتفاق (٦٧%) أما نسب الاتفاق بين المحكمين على بقية مفردات الاختبار فقد تراوحت بين (٨٠ إلى ١٠٠%).

صدق التكوين:

تم حساب معامل الارتباط على عينة قوامها (٤٥) تلميذ و تلميذة من مدرسة محمد الغرة للتعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة دمشق بمتوسط عمري زمني وقدره (١١٧,٥٤) شهراً غير عينة الدراسة وتم حساب معامل الارتباط لأربع مستويات وهي:

- حساب معامل الارتباط بين أسئلة البعد الأول (تعرف الكلمة) مع الدرجة الكلية للبعد الأول لاختبار مهارات القراءة الجهرية والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول (١) معامل الارتباط بين أسئلة البعد الأول (تعرف الكلمة) مع الدرجة الكلية للبعد

المهارات	تعرف الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة	تعرف الكلمة من خلال الصور الدالة عليها	تعرف الجملة	الكلي
تعرف الكلمة من المجموعة حرف مبعثرة	-	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٩٦
تعرف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها	-	-	٠,٩٤	٠,٩٨
تعرف الجملة	-	-	-	٠,٩٨

- معامل الارتباط بين أسئلة البعد الثاني (النطق الصحيح) مع الدرجة الكلية للبعد الثاني لاختبار مهارات القراءة الجهرية والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٢) معامل الارتباط بين أسئلة البعد الثاني (النطق الصحيح) مع الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الجهرية.

المهارات	نطق الحروف مع حركاتها القصيرة	نطق الحروف مع حروف المد الثلاثة (ا – و – ي)	نطق اللام الشمسية واللام القمرية	الكلي
نطق الحروف مع حركاتها القصيرة	-	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٩٦
نطق الحروف مع حروف المد الثلاثة (ا – و – ي)	-	-	٠,٨٩	٠,٩٦
نطق اللام الشمسية واللام القمرية	-	-	-	٠,٩٦

م= عدد الحكام المتفقين، ن = عدد الحكام الكلي (نقلاً عن عماد، ٢٠٠٨، ص٩٢).

- معامل الارتباط بين أسئلة البعد الثالث (الطلاقة) مع الدرجة الكلية للبعد الثالث لاختبار مهارات القراءة الجهرية والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٣) معامل الارتباط بين أسئلة البعد الثالث (الطلاقة) مع الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الجهرية.

المهارات	الإضافة	الحذف	الإبدال	القلب	الكلي
الإضافة	-	٠,٦٨	٠,٥٠	٠,٦٨	٠,٧٣
الحذف	-	-	٠,٧٢	٠,٨٥	٠,٩٠
الإبدال	-	-	-	٠,٨٥	٠,٩١
القلب	-	-	-	-	٠,٩٦

- حساب معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاختبار بالكامل والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول (٤) معامل الارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاختبار

الابتعاد	معامل الارتباط
تعرف الكلمة	٠,٩٧
النطق الصحيح	٠,٩٧
الطلاقة	٠,٩٨

حساب ثبات الاختبار:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث قام الباحث بتصحيح التطبيق الأول للاختبار والتطبيق الثاني بعد مرور عشرة أيام وتم حساب معامل الارتباط بين التصحيحين وقد تبين أن معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد الاختبار موضع الدراسة هي: (٠,٩٧) لبعد مهارة تعرف الكلمة و(٠,٩٧) لبعد مهارة النطق الصحيح و(٠,٩٨) لبعد مهارة الطلاقة أما بالنسبة لثبات الاختبار ككل فقد حسب بمعادلة إلفا حيث بلغ (٠,٩٦).

حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:

تم تحديد الزمن اللازم للاختبار باستخدام معادلة متوسط الزمن اللازم للتطبيق بين أول تلميذ وآخر تلميذ على عينة مكونة من (٤٥ تلميذاً) من تلاميذ الصف الرابع من مدرسة محمد الغرة من الجنسين وتم حساب الزمن اللازم كما هو موضح في الجدول رقم (١٠)

جدول (٥) الزمن اللازم لتطبيق الاختبار

العينة	زمن أول تلميذ	زمن آخر تلميذ	المجموع	المتوسط
٤٥	٤٠ د	٧٠ د	١١٠ د	٥٥ د

$$\text{المعادلة} = \frac{\text{الزمن الذي استغرمة أول تلميذ} + \text{الزمن الذي استغرقه آخر تلميذ}}{2}$$

٤ - قائمة (تيلي، teele) للذكاءات المتعددة تقنين (نائلة نجيب الخزندار):

حيث تهدف القائمة* إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة المسيطرة من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية.

مبررات اختيار الأداة:

قام الباحث بالبحث في الدراسات، والأدب التربوي المهتم بنظرية الذكاءات المتعددة عن أداة مناسبة لتحديد الذكاءات، وذلك من أجل تطبيقها على تلاميذ عينة الدراسة الحالية، وبعد إطلاع الباحث على بعض القوائم المستخدمة في البحوث والدراسات السابقة وجد أن أغلب الدراسات صممت أو ترجمت على صورة عبارات يجيب عنها التلميذ بعد قراءتها وأن أغلب المقاييس تتضمن ما بين (٦٠-٧٠) عبارة موزعة على الذكاءات السبع في تلك القوائم وبما أن عينة الدراسة الحالية تعاني من صعوبات القراءة (القراءة الجهرية) فلا يستطيع هؤلاء التلاميذ قراءتها لأنهم أساساً لا يجيدون القراءة بشكل جيد مما قد يضر في صدق الاستجابة وعدم موضوعيتها وبالتالي لا تخدم هدف الدراسة الحالية ومن خلال البحث الجاد من أجل الحصول على أداة مناسبة لهذه العينة وجد الباحث أداة مناسبة وهي قائمة (تيلي، teele) للذكاءات المتعددة والتي يمكن تطبيقها بسهولة على عينة الدراسة وتخدم أهداف الدراسة ويمكن الوثوق بموضوعيتها. ثمّ

* قائمة تيلي للذكاءات المتعددة ملحق رقم (٨).

تمّ عرض هذه الأداة على بعض المتخصصين في كلية التربية في جامعة دمشق حيث أبدوا رأيهم(*) وتأييدهم لاستخدام هذه الأداة وتطبيقها على عينة الدراسة.

وصف القائمة: تتكون القائمة من كتيب يحتوي على (٥٦) صورة على شكل دببة الباندا مرقمة بالإضافة إلى أوراق إجابة منفصلة لكل طالب يأخذ القائمة، حيث لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وتقتصر القائمة ببساطة على تحديد نقاط القوة، أو الذكاءات المسيطرة التي يمتلكها كل مشارك. وتقدم القائمة بالتأكيد على الطلاب إلى الصور (١أ)، (١ب) والتفكير في أي الصور تشبههم أكثر؟ ثم اختيار الصورة التي تشبههم. ثم التأكيد عليهم بوضع علامة أمام الرقم (١) إما في العمود (أ) أو (ب)، ثم القيام بالعمل نفسه بالنسبة إلى (٢أ) أو (٢ب).

وللتصحيح تستخدم شفافية يتم تسجيل الدرجات في الأعمدة المناسبة أسفل ورقة الإجابة لكل إجابة من الإجابات، وعند الانتهاء من التصحيح تسجل العلامات لكل الاستجابات في كل واحد من الذكاءات السبعة، وبناءً على عدد كل منها تحدد الذكاءات الأربعة المسيطرة، وتدون في الصناديق المناسبة، ومع اعتبار أن (١) أعلى رقم من الاختيارات التي تمت للذكاءات ورقم (٤) يعتبر الاختيار الرابع. ثم يتم تفسير الدرجات حسب المواصفات المميزة لكل ذكاء.

وتم إعداد القائمة في صورتها العربية، لعلها تكون من الوسائل العلمية المساعدة على اكتشاف الإمكانيات والطاقات البشرية العقلية. وتهدف القائمة إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة المسيطرة للطلبة من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، حيث طبقت الباحثة قائمة (تيلي، teele) للذكاءات المتعددة على عينة قوامها (١٤٢٢) طالباً وطالبة منهم (٧١١) طالباً (٧١١) طالبة من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية بواقع صفين دراسيين من كل مرحلة دراسية وذلك لإيجاد معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق، وبعد مرور شهرين من التطبيق طبقت القائمة على نفس العينة السابقة، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ارتباط الرتب لسبيرمان لكل ذكاء على حده وذلك لأن (جاردنر، Gardner) لم يقبل بوجود ذكاء عام. فكان معامل الثبات للذكاءات السبعة التي حددها (جاردنر، Gardner) كما يلي:

الذكاء اللغوي (٠,٤٤٥) والذكاء الجسمي الحركي (٠,٣٥٥) والذكاء المكاني (٠,٥١٠) والذكاء الموسيقي (٠,٤١٩) والذكاء المنطقي الرياضي (٠,٦٩٤) والذكاء الضمن شخصي (٠,٥١٠) والذكاء البين شخصي (٠,٤٢١).

* ملحق (٣) بأسماء المتخصصين الذين أبدوا رأيهم باستخدام قائمة تيلي للذكاءات المتعددة وتطبيقها على عينة الدراسة.

ولحساب صدق المحك الخارجي، تم أخذ ملاحظات معلمي عينة الدراسة التي تم تطبيق قائمة (تيلي، teele) عليهم، وتم حساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان بين استجابات الطلبة واستجابات المعلمين والمرشدين التربويين، بتطبيق معادلة إيجاد معامل ارتباط الرتب فكان معاملات الصدق لسبيرمان كما يلي:

الذكاء اللغوي (٠,٧٧٥) والذكاء الجسمي الحركي (٠,٧٤٣) والذكاء المكاني (٠,٧٢٥) والذكاء الموسيقي (٠,٧٣٧) والذكاء المنطقي الرياضي (٠,٧٧) والذكاء الضمن شخصي (٠,٧١٥) والذكاء البين شخصي (٠,٦٤٩).

أي أن معاملات الارتباط بين استجابات الطلبة على قائمة «تيلي» للذكاءات المتعددة واستجابات المعلمين دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) كما أن معاملات الثبات لجميع الذكاءات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) كما يلي الذكاء اللغوي (٠,٧٤٢) والذكاء الجسمي الحركي (٠,٧٩٠) والذكاء المكاني (٠,٦٣٥) والذكاء الموسيقي (٠,٨٠٤) والذكاء المنطقي الرياضي (٠,٥٩٢) والذكاء ضمن شخصي (٠,٧٦٢) والذكاء البين شخصي (٠,٧٧٣).

حساب معامل ثبات القائمة:

تم حساب ثبات القائمة عن طريق (التطبيق وإعادة التطبيق) على النحو التالي:

قام الباحث بتطبيق القائمة مرتين، وبفاصل زمني قدره (١٠) عشرة أيام وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين ومستوى دلالة الارتباط فجاءت النتائج على نحو ما هو مبين في الجدول رقم (١١)

جدول (٦) معاملات الثبات بين تطبيقي القائمة

الذكاءات	معامل الارتباط
الذكاء البصري	٠,٦٨
الذكاء المنطقي	٠,٨٧
الذكاء الموسيقي	٠,٦٠
الذكاء الحركي	٠,٨٢
الذكاء اللغوي	٠,٨٥
الذكاء الاجتماعي	٠,٧٠
الذكاء الشخصي	٠,٨٧

يظهر من الجدول (١١) أن معاملات الارتباط بين التطبيقين، كانت كبيرة في جميع الذكاءات مما يدل على ارتفاع ثبات القائمة.

رابعاً: عينة الدراسة.

١ - المجتمع الأصلي للدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من الحلقة الأولى من مدرستي (المعتصم، ومصطفى جويد) من مدارس مدينة دمشق، والبالغ عددهم (٣٢٦) تلميذاً وتلميذة للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤) والجدول (١) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي للعينة التجريبية والضابطة.

جدول (٧) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي للعينة التجريبية والضابطة

المجموعة	المدرسة	الصف	العدد
التجربية	المعتصم	٤/١	٤٥
		٤/٢	٤٧
		٤/٣	٤٧
المجموع		٣	١٣٩
الضابطة	مصطفى جويد	٤/١	٤٦
		٤/٢	٤٧
		٤/٣	٤٨
		٤/٤	٤٦
المجموع		٤	١٨٧
المجموع الكلي		٧	٣٢٦

٢ - مبررات اختيار العينة:

اختار الباحث الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) بالتحديد، لأنه يعد نهاية المرحلة الأساسية (الحلقة الأولى) وبداية المرحلة الأساسية (الحلقة الثانية)، لأن التلميذ في هذه المرحلة يجب أن يتقن المهارات الأساسية للقراءة الجهرية حسب أهداف تعليم القراءة في هذه المرحلة. ومن هنا تكمن أهمية القيام بإجراء هذه الدراسة.

٣- العينة النهائية:

هي من نوع (العينة المقصودة) أو كما يصفها العساف (٢٠٠٣، ص٩٩) بالعينة العمدية، وهي من الطرق غير الاحتمالية، أي التي يتحكم الباحث فيها في اختيار أفراد العينة. ويكون أساس الاختيار مبنياً على خبرة الباحث، ومعرفته، والمعلومات المتوفرة لديه، والتي توحي بأن هذه المفردة تمثل مجتمع الدراسة، فالباحث مثلاً عندما يختار عدداً من المدارس التي يعرفها، لتمثل المدارس، يعد اختياره هذا اختياراً قصدياً، وقد جاء اختيار الباحث لهذه العينة بناءً على تجربة مسبقة، ومعلومات متوافرة، وبناءً على ذلك تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى)، وقد سحبت هذه العينة من العينة الأساسية والتي كان عددها (٣٢٦) تلميذاً وتلميذة يمثلون تلاميذ الصف الرابع الأساسي من مدارس مدينة دمشق وهي (مدرسة المعتصم ومدرسة مصطفى جويد) وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين:

مجموعة تجريبية وعددهم (١٥) تلميذاً وتلميذة، (٨ ذكور، ٧ إناث) من ذوي صعوبات تعلم القراءة (القراءة الجهرية)، وطبق عليهم البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة.

ومجموعة ضابطة وعددهم (١٥) تلميذاً وتلميذة، (٨ ذكور، ٧ إناث) من ذوي صعوبات تعلم القراءة (القراءة الجهرية) لم يتلقوا أي تدريب، والجدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة النهائية.

جدول (٨) يوضح توزيع أفراد العينة النهائية من حيث النوع

النوع / المجموعة	المدرسة	الصف	العدد		المجموع
			تلميذ	تلميذة	
التجريبية	المعتصم	٤	٨	٧	١٥
الضابطة	مصطفى جويد	٤	٨	٧	١٥
المجموع الكلي		٤	١٦	١٤	٣٠

٤ - خطوات اختيار عينة الدراسة:

تم تشخيص أفراد العينتين (التجريبية، والضابطة) باتّباع الإجراءات التشخيصية وفق المحكات المعتمدة في تشخيص تلامذة صعوبات تعلم القراءة كما يلي:

١- حصر أعداد تلاميذ الصف الرابع (الذكور والإناث) للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤) وبلغ عددهم الإجمالي (٣٢٦) تلميذاً وتلميذة، موزعين ضمن (٧) شعب دراسية (٣ شعب في مدرسة المعتصم، ٤ شعب في مدرسة مصطفى جويد).

٢- طلب الباحث من معلمي ومعلمات الصف الرابع بهاتين المدرستين تحديد التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل القرائي من وجهة نظرهم، ومن خلال العودة إلى سجلات المحصلات الدراسية (الشفهية والكتابية) لمادة اللغة العربية (القراءة والإملاء) لهؤلاء التلاميذ وفق سجلات المحصلات الدراسية المدوّنة (للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣)، حيث اختير الذين تراوح متوسط درجاتهم (من ٥ إلى صفر درجة) وبلغ عددهم الإجمالي (٨٠) تلميذاً وتلميذة.

٣- وبمراجعة السجلات المدرسية لأعمار التلاميذ تم استبعاد (٧) تلاميذ تزيد أعمارهم عن العمر الزمني لأفراد العينة في الدراسة الحالية (٩ - ١٠) سنوات فبقي (٧٣) تلميذاً وتلميذة.

٤- ثم قام الباحث بتطبيق محك الاستبعاد والذي يعتبر من أهم محكات تشخيص حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين ترجع صعوبات التعلم لديهم إلى حالات الإعاقة السمعية والبصرية، والعوامل البيئة، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي وذلك بمساعدة المرشدة الاجتماعية، وإدارة المدرسة في كل من المدرستين، ووفقاً لهذا الإجراء تم استبعاد (٥) تلاميذ فبقي من العينة (٦٨) تلميذاً وتلميذة.

٥- طبق اختبار رافن للذكاء (المصفوفات المتتابعة) على (٦٨) تلميذاً وتلميذة، وبعد تصحيح الاختبار وفقاً لمعاييره تم استبعاد (٨) تلاميذ من الجنسين وهم الذين حصلوا على نسبة ذكاء (أقل من الميئيين ٢٥) ومن ثم تبقى (٦٠) تلميذاً وتلميذة.

٦- طبق اختبار مهارات القراءة الجهرية على (٦٠) تلميذ و تلميذة وفي هذه الخطوة قام الباحث بما يلي:

أ- تم حساب العمر الزمني بالشهور لكل تلميذ وتلميذة، كما تم حساب السنوات التي قضاها كل تلميذ في المدرسة، ووفقاً لهذا الإجراء تبين أن السنوات التي قضوها التلاميذ المتبقين من الخطوة السابقة (٣) سنوات.

ب- تم حساب مستوى القراءة الجهرية الفعلي لكل تلميذ، طبقاً للمعايير الصفية للاختبار، حيث تم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجات تعادل معيار الصف الرابع الأساسي، ووفقاً لهذه الإجراء تم استبعاد (٦) تلاميذ من الجنسين فبقي (٥٤) تلميذاً وتلميذة.

ج- تم حساب مستوى القراءة الجهرية المتوقع لكل تلميذ، في ضوء قدرته العقلية على اختبار رافن للذكاء (المصفوفات المتتابعة) باستخدام معادلة (جاي بوند وتنكر) التالية:

$$\textbf{صف القراءة الجهرية المتوقع} = \frac{\textbf{عدد السنوات التي قضاها التلميذ في المدرسة} \times \textbf{نسبة الذكاء}}{١٠٠} + ١$$

(Lerner,2000, p.103)

ولقد تراوح مستوى القراءة الجهرية المتوقع ما بين (٤ و ٥,٢) أي ما بين الصفين الرابع والخامس.

د- تم حساب مستوى التباعد بين مستوى القراءة الجهرية، الفعلي ومستوى القراءة الجهرية المتوقع لكل تلميذ، من خلال طرح المستوى الفعلي في (اختبار مهارات القراءة الجهرية) من المستوى المتوقع للتلميذ نفسه في ضوء نسبة الذكاء(*)، ويذكر (عماد ٢٠٠٨، ص٧٦) عن (جاي بوند وآخرون Joy Bond. et. Al) أنّ القيمة الجدولية للتباعد بين الصف الفعلي والصف المتوقع لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، ما بين (٠,٧ سنة إلى سنة فأكثر). ووفقاً لهذا الإجراء تم استبعاد (٥) تلاميذ من الجنسين ومن ثم بقي (٤٩) تلميذاً وتلميذة.

٧ – ثم تم تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات، ١٩٩٩)، حيث قام الباحث بتطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على كل تلميذ، من خلال قائمة يجيب عليها معلمي ومعلمات الصف الرابع الأساسي بعد القيام بشرح خطوات تطبيق المقياس من قبل الباحث وبعد تفريغ درجات المقياس تم استبعاد (٤) تلاميذ فبقي (٤٥) تلميذاً وتلميذة.

٨ – ثم أخذ الباحث (٣٠) تلميذاً وتلميذة قسموا إلى مجموعتين (١٥) للمجموعة التجريبية و(١٥) للمجموعة الضابطة، وقد قصد الباحث في الاقتصار على هذا العدد. لأن استراتيجيات هذه النظرية وتطبيقاتها في الغرفة الصفية تحتاج إلى جهد وتنظيم، لتكون نتائج البرنامج موضوعية قدر الإمكان.

ثم قام الباحث بتطبيق قائمة تيلي للذكاءات المتعددة على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وذلك بغرض التعرف على تفضيلات الذكاءات لدى التلاميذ حيث تم حساب متوسط استجابات تلاميذ المجموعتين في كل ذكاء فكانت على النحو التالي:

---

* ملحق (٤) يوضح قيم التباعد بين مستوى القراءة الجهرية الفعلي ومستوى القراءة الجهرية المتوقع.

المجموعة التجريبية: الذكاء البصري (٥,٨) والذكاء المنطقي (٥,٠٦) والذكاء الموسيقي (٤,٨) والذكاء الحركي (٤,٤) والذكاء اللغوي (٣,٧٣) والذكاء الاجتماعي (٢,٦٣) والذكاء الشخصي (١,٦).

أما المجموعة الضابطة: الذكاء البصري (٥,٨٣) والذكاء المنطقي (٤,٩٣) والذكاء الموسيقي (٤,٦٦) والذكاء الحركي (٤,٥٣) والذكاء اللغوي (٣,٥٥) والذكاء الاجتماعي (٢,٩٣) والذكاء الشخصي (١,٨٦).

ضبط المتغيرات المؤثرة في الدراسة:

لقد تم مجانسة العينة (التجريبية والضابطة) في متغيرات العمر الزمني، ومستوى الذكاء، ومهارات القراءة الجهرية (القياس القبلي) باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة ويظهر ذلك من خلال الخطوات التالية:

(أ)- العمر الزمني: من أجل ضبط هذا المتغير تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة. والجدول رقم (٣) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (٩) الفروق بين متوسطات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة	القرار
العمر الزمني بالشهور	**التجريبية**	١٥	١١٤,٨	٤,١٩	٠,٣١٧	٠,٧٥٣	غير دال
	الضابطة	١٥	١١٤,٣٣	٣,٨٤			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت) بلغت (٠,٣١٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأن مستوى الدلالة بلغ (٠,٧٥٣) وهو أكبر من (٠,٠٥) مما يعني عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أي أن المجموعتين متجانستين من حيث العمر الزمني.

(ب) – نسبة الذكاء: لضبط هذا المتغير تم حساب الفروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار رافن للذكاء (المصفوفات المتتابعة)، باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول رقم (٤) يوضح الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء.

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء.

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة	القرار
مستوى الذكاء	التجريبية	١٥	١١٠,٣٣	٧,٤٣	٠,٣٦	٠,٧٢	غير دال
	الضابطة	١٥	١٠٩,٣٣	٧,٤٦			

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ت) بلغت (٠,٣٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأن مستوى الدلالة بلغ (٠,٧٢) وهو أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أي أن المجموعتين متجانستين من حيث نسبة الذكاء.

(ج)- التكافؤ القبلي في مستوى مهارات القراءة الجهرية: تم التأكد من مدى تحقق التكافؤ في مستوى مهارات القراءة الجهرية، لدى المجموعتين (الضابطة والتجريبية) بتطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية قبل تقديم البرنامج التدريبي. والجدول رقم (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الجهرية ككل.

جدول (١١) الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق القبلي.

أبعاد الاختبار		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
		م	ع	م	ع				
مهارات تعرف الكلمة	تعرف الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة	٢,٤٦	٠,٦٣	٢,٦٦	٠,٤٨	٢٨	٠,٩٦	٠,٣٤	غير دال
	تعرف الكلمة من خلال الصور الدالة عليها	٢,٥٣	٠,٥١	٢,٢٠	٠,٧٧	٢٨	١,٣٨	٠,١٧٦	غير دال
	تعرف الجملة	١,٦٦	٠,٦١	١,٨٦	٠,٦٣	٢٨	٠,٨٧	٠,٣٩١	غير دال
	الدرجة الكلية	٦,٦٦	١,١١	٦,٨٠	١,٧٣	٢٨	٠,٢٩	٠,٧٧٢	غير دال
مهارات النطق الصحيح	نطق الحروف مع حركاتها القصيرة نطقاً سليماً	٢,٤٦	٠,٤٥	٢,٧٣	٠,٤٥	٢٨	١,٣١	٠,٢٠	غير دال
	نطق الحروف مع حروف المد الثلاثة (ا - و - ي)	٢,٩٣	٠,٥٩	٢,٦٠	٠,٨٢	٢٨	١,٢٦	٠,٢١	غير دال
	نطق اللام الشمسية واللام القمرية	١,٦٦	٠,٤٨	١,٩٣	٠,٧٠	٢٨	١,٢٠	٠,٢٣	غير دال
	الدرجة الكلية	٧,٠٦	١,٣٣	٧,٢٦	١,٢٢	٢٨	٠,٤٢	٠,٦٧	غير دال

تابع جدول (١١) الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق القبلي.

مهارات الطلاقة	الإضافة	١,٩٣	٠,٩٦	١,٨٠	٠,٩٤	٢٨	٠,٣٨	٠,٧٠	غير دال
	الحذف	١,٤٦	٠,٦٣	١,٢٦	٠,٤٥	٢٨	٠,٩٨	٠,٣٣	غير دال
	الإبدال	٢	٠,٧٥	٢,٣٣	٠,٩٧	٢٨	١,٠٤	٠,٣٠	غير دال
	القلب	٢,٦٦	١,٠٤	٣,٢٠	٠,٧٧	٢٨	١,٥٨	٠,١٢	غير دال
	الدرجة الكلية	٨,٠٦	١,٠٣	٨,٦٠	٠,٧٣	٢٨	١,٦٢	٠,١١٥	غير دال
الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الجهرية		٢١,٨٠	١,٦٥	٢٢,٦٦	٢,١٢	٢٨	١,٢٤	٠,٢٢٣	غير دال

(ن = ١٥ التجريبية) **(ن= الضابطة١٥)**

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) تراوحت بين (٠,٢٩ و ١,٦٢)، وهي جميعها غير دالة، لأن مستويات الدلالة جاءت أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدل على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الجهرية، ويؤكد ذلك على أن مستوى التلاميذ لمهارات القراءة الجهرية كان متكافئاً بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

خامساً : البرنامج التدريبي.

بعد تحديد أهم الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة الجهرية. وتتمثل العناصر والجوانب الأساسية في الإطار العام لهذا البرنامج فيما يلي:

١- **الفئة المستهدفة:** تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية (المجموعة التجريبية).

٢- **أهداف البرنامج:** يهدف البرنامج التدريبي إلى تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية وهي (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) من خلال توظيف استراتيجيات التدريس والأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة في البرنامج لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية (المجموعة التجريبية).

٣- **تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج**: يتطلب أي برنامج تعليمي مجموعة من الأسس والمعايير التي تحكم عملية التخطيط لأي برنامج، بدءاً بالأهداف، وانتهاءً بالتقويم، وفي حال غياب هذه الأسس وتلك المعايير أو في حال عدم تحديدهما بدقة يصبح الأمر مرتجلاً وعشوائياً، ولا يؤدي إلى هذه الأهداف.

وقد توصل الباحث في الدراسة الحالية إلى عدد من الأسس والمعايير التي يمكن اعتبارها من الضوابط التي تحكم عملية الإعداد للبرنامج الحالي وذلك بعد الإطلاع على عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت إعداد برامج تعليمية تعالج صعوبات تعلم القراءة الجهرية منها:(دراسة راشد، ٢٠٠١)، (دراسة السعيد، ٢٠٠٥)، (دراسة الحوامده، ٢٠١٠) وبعض الدراسات التي تطرقت إلى تصميم برامج تعليمية قائمة على الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة بشكل عام ومنها: (دراسة كوب وغند Cop , Gund, 2009) ,(tejal,2002)، (العينزات، ٢٠٠٦).

وبناءً على ذلك تم اعتماد هذه الأسس في بناء البرنامج التدريبي وهي:

- مفهوم القراءة الجهرية وطبيعة تعلمها.
- أهمية تعليم القراءة الجهرية.
- مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها لعينة الدراسة.
- أسس ومبادئ تدريس القراءة الجهرية.
- التلميذ ذو صعوبات التعلم سليم انفعالياً، وحركياً، وجسمياً، وعقلياً، ومع هذا لا يمكن أن يتعلم بالطريقة العادية.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لأن مفهوم صعوبات التعلم مبني على الفروق الفردية.
- التأكيد على جوانب القوة أكثر من جوانب الضعف.
- يمتلك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذكاءات مرتفعة.
- إشباع احتياجات التلاميذ من خلال الأنشطة المتعددة التي يقدمها البرنامج.
- أن يعمل البرنامج على جذب انتباه التلاميذ.
- الأدبيات المتعلقة بالتعليم في ضوء الذكاءات المتعددة.
- تقديم تغذية راجعة تصحيحية، أو علاجية، أو توجيهية للتلاميذ.
- أن يتبع أسلوب التعزيز الإيجابي مع التلاميذ.

٤- **محتوى البرنامج**: في ضوء تحديد أهداف البرنامج تمّ وضع المحتوى المناسب الذي يعمل على تحقيق تلك الأهداف، ويسهم في تحسين مهارات القراءة الجهرية المعنية حيث تبنت

الدراسة الحالية مبدأ التنظيم الهرمي في تنظيم خبرات المحتوى، بحيث تكون متدرجة من السهل إلى الصعب كلما اتجهنا إلى الأعلى بحيث يصبح المحتوى السابق متطلباً قبلياً للتعلم في المستوى اللاحق.

وقد حدد الباحث بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تصميم الجلسات وهي:

- لا يرتبط البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية بمحتوى دراسي، وإنما يكون التدريب قائماً على أنشطة تشتمل محتوى عاماً يشمل كلمات وجمل وفقرات ونصوص.
- تعالج كل جلسة صعوبة واحدة أو أكثر من صعوبة من صعوبات القراءة الجهرية كما وردت في الاختبار الذي سبق البرنامج، وقد بلغ عدد الجلسات (١٢) جلسة رئيسة وهي موضحة كما في الجدول (١٢)

جدول (١٢)

رقم الجلسة	المهارات المراد تحسينها في الجلسة	عدد الحصص
الجلسة الأولى	جلسة تمهيدية عن استراتيجية الذكاءات المتعددة واستثمارها في تحسين القراءة الجهرية	٣
الجلسة الثانية	تكوين كلمة من مجموعة حروف مبعثرة	٣
الجلسة الثالثة	نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقاً صحيحاً (المد بالألف)	٣
الجلسة الرابعة	نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقاً صحيحاً (المد بالواو)	٣
الجلسة الخامسة	نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقاً صحيحاً (المد بالياء)	٣
الجلسة السادسة	تعرف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها	٣
الجلسة السابعة	نطق اللام الشمسية واللام القمرية نطقاً صحيحاً	٣
الجلسة الثامنة	تعرف الجملة	٣
الجلسة التاسعة	قراءة الكلمات والجمل دون (إبدال)	٣
الجلسة العاشرة	قراءة الكلمات والجمل دون (حذف)	٣
الجلسة الحادية عشر	قراءة الكلمات والجمل دون (إضافة)	٣
الجلسة الثانية عشر	قراءة الكلمات والجمل دون (قلب)	٣

يوضح الجدول السابق محتوى البرنامج الحالي والمتضمن رقم الجلسة والمهارات التي تتضمنها كل جلسة والتي يسعى البرنامج إلى تحسينها وعدد الحصص المخصصة لكل جلسة.

٥ - الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

للوسائل التعليمية أهمية كبيرة في جذب انتباه التلاميذ أثناء البرنامج، وفي نجاحه وتحقيق الأهداف المرجوة، ويجب أن تتعدد وتتنوع في كل جلسة من جلسات البرنامج. فالتلميذ الذي يدرس المحتوى من خلال وسائل تعليمية متعددة ويعالج الموضوعات بأكثر من استراتيجية، ونشاط سيكون تعلمه أقوى وأبقى أثراً (عيسى، وخليفة، ٢٠٠٦، ص٩٣).

ومن الوسائل التعليمية في تدريب التلاميذ أثناء جلسات البرنامج ما يلي:

- الملصقات.
- الصور التي يستخدمها الباحث لإثارة انتباه التلاميذ.
- السبورة لعرض بعض النقاط الهامة عليها.
- بعض التسجيلات الصوتية.
- بطاقات التدريب الملونة.
- أوراق عمل.
- ألعاب تعليمية.

٦ - الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

في ضوء مفهوم الذكاءات المتعدد تم تحديد استراتيجيات التدريس الملائمة لكل ذكاء من الذكاءات السبعة، حيث تم تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدءاً بالاستراتيجيات الأقوى بغية استثمار نواحي القوة لديهم، والتي تعتبر مرتكزاً أساسياً لتنشيط الذكاءات الأخرى حيث اعتمد الباحث في البرنامج الذكاءات المفضلة، والأقوى لدى تلاميذ عينة الدراسة وهي مرتبة كما يلي:

الذكاء المكاني/البصري:	استخدام التلاميذ لاستراتيجية التصور البصري مع استخدام الأنشطة التالية: التصور البصري، والصور البيانية، والمعينات البصرية والألوان .
الذكاء المنطقي الرياضي:	إدراك التلاميذ للفرق بين المقاطع، والكلمات، والجمل، والفقرات على حسب نوعية المهارة المراد تعلمها مع استخدام الأنشطة التالية: التصنيف، والوضع في فئات، وتدريبات المقارنة، والألغاز، والاكتشاف الموجه
الذكاء الموسيقي:	يقوم التلميذ بعمل إيقاع موسيقي للحرف، أو المقطع، أو الكلمة، أو الجملة، أو الفقرة مع استخدام الأنشطة التالية: وسائل إيضاح بالأصوات، واستخدام الإيقاع الموسيقي، والغناء الكورالي.
الذكاء الجسمي/الحركي:	استخدام ألعاب تعاونية، وتنافسية، واستخدام الحركات الكلية للجسم مع استخدام الأنشطة التالية: المعالجة اليدوية للمهام، واستخدام المواد العيانية ولعب الدور والتمثيل والحركة.

الذكاء اللغوي:	يطلب من التلميذ قراءة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل والفقرات والنصوص بطريقة صحيحة مع استخدام الأنشطة التالية: الأسلوب القصصي، العصف الذهني، التسجيل الصوتي، والمفردات اللغوية.
الذكاء الاجتماعي:	تشكيل فرق كنوع من أنواع التفاعل الاجتماعي، مع استخدام الأنشطة التالية: لعب دور، والعمل التعاوني، والمناقشة والحوار.
الذكاء الشخصي:	التأمل الذاتي في التمارين المعروضة، ومحاولة الإجابة عنها بما يتناسب مع متطلبات المهارة.

٧- **أساليب تقويم البرنامج:**

يعتبر التقويم جزء من العملية التعليمية التربوية، ومن مكونات المنهج حيث أنه الوسيلة التي عن طريقها يستطيع المعلم أن يعرف مدى تحقيق الأهداف المراد إكسابها للتلاميذ، كما أن التقويم يدفع التلاميذ إلى التقدم، ويعرف كل تلميذ مستواه عن طريق ما تم إنجازه. (vallete, 1977,p3) وقد تم استخدام نوعين من أساليب التقويم هما:

أ- التقويم التكويني البنائي: ويجري أثناء تدريس البرنامج، وهو عبارة عن تدريبات مرحلية تعقب كل جلسة من جلسات البرنامج ويهدف هذا التقويم إلى تعرف مدى تحصيل التلاميذ للمهارات التي تتضمنها الجلسة.

ب- التقويم النهائي: ويتم في نهاية الجلسات التدريبية للبرنامج، وهو التقويم الذي يقيس مدى تحقيق تحسن أداء التلميذ للمهارات التي يتضمنها البرنامج. حيث يتم من خلال تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية وبطاقة رصد الأخطاء.

٨- **تطبيق البرنامج:**

تم تطبيق البرنامج جماعياً خلال اثنتا عشر جلسة، زمن الجلسة ما بين (٤٥-٥٠) دقيقة وتم تطبيقه خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٣، ٢٠١٤) في الفترة من ٢٠١٤/٣/١ إلى ٢٠١٤/٤/٢١.

٩- **صلاحية الصورة المبدئية للبرنامج:**

بعد أن تم إعداد البرنامج في صورته المبدئية، تم عرضه على بعض المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والتربية الخاصة، والقياس النفسي، وعلم النفس في جامعة دمشق(*) للتأكد من صلاحية البرنامج وسلامته من حيث:

- مدى مطابقة المحتوى المتضمن في البرنامج مع الأهداف العامة، والخاصة المحددة له.

* قائمة بأسماء المحكمين للبرنامج التدريبي ملحق (٢).

- مدى ملائمة استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتدريس مهارات القراءة الجهرية.
- مدى ملائمة الأنشطة، والوسائل التعليمية المقترحة لتحقيق فعالية البرنامج.
- وقد كانت هناك مجموعة من الملحوظات، والاقتراحات منها .
- تعديل بعض العبارات.
- تعديل صياغة بعض الأسئلة حتى تصبح أكثر فهماً بحكم أنها طويلة.
- إعادة صياغة بعض الأهداف .

وفي ضوء ذلك تم إجراء ما يلزم من تعديل، وأصبح البرنامج في صورته النهائية قابلاً للتطبيق، ثم قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية للبرنامج.

التجربة الاستطلاعية للبرنامج:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٦) تلاميذ من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات تعليم القراءة الجهرية مماثلة لعينة البحث الحالي من تلاميذ مدرسة محمد الغرة الابتدائية في مدينة دمشق في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤)، حيث تم تشخيصهم بنفس الطريقة المتبعة للعينتين التجريبية والضابطة، ثم قام الباحث بانتقاء ثلاث جلسات من جلسات البرنامج، وقد استغرقت الدراسة الاستطلاعية ثلاثة أيام بواقع جلسة واحدة يومياً، بهدف الاطمئنان على أداء مضمون البرنامج، وإدارة جلساته، والتأكد من مدى ملائمة محتوى البرنامج لأفراد عينة الدراسة، وتحديد المشكلات، والصعوبات التي قد تنشأ عند تطبيق البرنامج على أفراد العينة الاستطلاعية، ومن ثم أخذها في الاعتبار عند إجراء الدراسة الأساسية وتحديد الزمن التجريبي لجلسات البرنامج، وقد أسفرت تجريب هذه الجلسات على العينة الاستطلاعية أن محتوى البرنامج مناسب لأفراد العينة، ولم يكن هناك مشكلات تعوق التطبيق كما لوحظ استجابة التلاميذ بشكل جيد، وعُدلت بعض الكلمات داخل التدريبات، ووجد الباحث أن الزمن المناسب لكل جلسة تتراوح بين ٤٥-٥٠ دقيقة.

سادساً: إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها.

القياس القبلي: حيث قام الباحث بالإجراءات التالية:

١- تحديد التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل القرائي من وجهة نظر معلميهم.

٢- استبعاد التلاميذ الذين يزيد عمرهم الزمني من عشر سنوات.

٣- استبعاد التلاميذ الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم إلى حالات الإعاقة السمعية والبصرية والحركية والعوامل البيئة أو الحرمان البيئي أو الثقافي.

٤- تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، واستبعاد التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء أقل من الميئين (٢٥) درجة.

٥- حساب العمر الزمني بالشهور لكل تلميذ، وتلميذة وعدد السنوات التي قضاها منذ التحاقه بالمدرسة.

٦- تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية بشكل فردي لاستبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجات تعادل الصف الرابع الابتدائي.

٧- حساب مستوى التباعد بين مستوى القراءة الجهرية الفعلي ومستوى القراءة الجهرية المتوقع.

٨- تم تطبيق مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات) من خلال قائمة يجيب عنها معلمي ومعلمات الصف الرابع عن كل تلميذ بشكل فردي.

٩- ثم تطبيق قائمة «تيلي» للذكاءات المتعددة من أجل معرفة تفضيلات التلاميذ للذكاءات السبعة وترتيبها من خلال استجاباتهم للقائمة.

القياس البعدي:

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية بعدياً على عينة الدراسة في ٢٢-٢٠١٤/٤/٢٣ على مستوى أداء تلاميذ عينة الدراسة التجريبية، ومعرفة الأثر الذي أحدثه البرنامج في أبعاد اختبار مهارات القراءة الجهرية.

القياس التتبعي :

قام الباحث بإعادة تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية مرة ثالثة على المجموعة التجريبية في (٧و٢٠١٤/٥/٨)، أي بعد ١٥ يوم من القياس البعدي للتعرف على انتقال أثر التدريب في أبعاد مهارات القراءة الجهرية وذلك لحساب الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

البرنامج الزمني لتطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية والبرنامج التدريبي

نطبق اختبار مهارات القراءة الجهرية والبرنامج التدريبي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
	اليوم والتاريخ	اليوم والتاريخ
اختبار مهارات القراءة الجهرية القبلي	من ٢٠١٤/١/٢٩ إلى ٢٠١٤/٢/٢٨	
اختبار مهارات القراءة الجهرية البعدي	٤/٢٢ / ٢٠١٤	٢٠١٤/٤/٢٣
اختبار مهارات القراءة التتبعي	٢٠١٤/٥/٧	٢٠١٤/٥/٨
البرنامج التدريبي	من ٢٠١٤/٣/١ إلى ٢٠١٤/٤/٢١	

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث، بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية في معالجة لتلك البيانات، وهذه الأساليب هي:

- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.
- اختبارات (ت) t, test للعينات المستقلة والمترابطة لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.
- حساب حجم الأثر باستخدام مربع (إيتا) η_2 .

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الدراسة.

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها.

ثالثاً: مقترحات الدراسة.

رابعاً: البحوث المقترحة.

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها، كما يتضمن تفسيرها ومناقشتها على ضوء الدراسة وفروضها، ومن ثم تضمين الدراسة عدد من المقترحات، والبحوث المقترحة.

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة).

تم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة والجدول رقم (١٣) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (١٣) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي.

أبعاد الاختبار		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
		م	ع	م	ع				
مهارات تعرف الكلمة	تعرف الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة	٢,٤٦	٠,٦٣	٥,٠٦	٠,٧٩	١٤	٨,١	٠,٠٠٠	٠,٨٢
	تعرف الكلمة من خلال الصور الدالة عليها	٢,٥٣	٠,٥١	٥,٥٣	١,١٨	١٤	٩,٧٢	٠,٠٠٠	٠,٨٧
	تعرف الجملة	١,٦٦	٠,٦١	٤,٦٦	٠,٨١	١٤	١٢,٥٥	٠,٠٠٠	٠,٩١
	الدرجة الكلية	٦,٦٦	١,١١	١٥,٢٠	١,٤٧	١٤	١٧,٢٣	٠,٠٠٠	٠,٩٤
مهارات النطق الصحيح	نطق الحروف مع حركاتها القصيرة نطقاً سليماً	٢,٤٦	٠,٦٣	٤,٩٣	٠,٧٠	١٤	٩,٠١	٠,٠٠٠	٠,٨٥
	نطق الحروف مع حروف المد الثلاثة (ا - و - ي)	٢,٩٣	٠,٥٩	٥,٢٦	٠,٩٦	١٤	٧	٠,٠٠٠	٠,٧٧

تابع الجدول (١٣) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي.

أبعاد الاختبار		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
		م	ع	م	ع				
مهارات النطق الصحيح	نطق اللام الشمسية واللام القمرية	١,٦٦	٠,٤٨	٤,٧٣	٠,٧٠	١٤	١٤,٨٦	٠,٠٠٠	٠,٩٤
	الدرجة الكلية	٧,٠٦	١,٣٣	١٤,٩٣	١,٣٣	١٤	١٤,٥٠	٠,٠٠٠	٠,٩٣
مهارات الطلاقة	الإضافة	١,٩٣	٠,٩٦	٤,٠٦	٠,٧٩	١٤	٧,٧٩	٠,٠٠٠	٠,٧٩
	الحذف	١,٤٦	٠,٦٣	٤,٢٦	٠,٧٩	١٤	١١,٥٢	٠,٠٠٠	٠,٩٠
	الإبدال	٢	٠,٧٥	٤,٥٣	٠,٦٣	١٤	٨,٧١	٠,٠٠٠	٠,٨٤
	القلب	٢,٦٦	١,٠٤	٤,٦٦	٠,٦١	١٤	٨,٣٦	٠,٠٠٠	٠,٨٣
	الدرجة الكلية	٨,٠٦	١,٠٣	١٧,١٣	١,٥٥	١٤	٢٥,٣١	٠,٠٠٠	٠,٩٧
الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الجهرية		٢١,٨٠	١,٦٥	٤٧,٢٦	٢,٦٨	١٤	٣٠,٩٩	٠,٠٠٠	٠,٩٨

(ن = ١٥التجريبية) **(ن =١٥ الضابطة)**

نلاحظ من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي، ومن قيمة هذه الفروق يتضح أنها لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي ترفض فرضية العدم وتقبل الفرضية البديلة أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي. في مهارات تعرف الكلمة ومهارات النطق الصحيح ومهارات الطلاقة والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الجهرية.

كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل، وهو البرنامج التدريبي على المتغير التابع، والمتمثل في مهارات القراءة الجهرية (تعرّف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) كبير إذ أن النتائج تبين أن حجم الأثر تراوح بين (٠,٧٧ – ٠,٩٤) أما بالنسبة للدرجة الكلية قد بلغ (٠,٩٨) وهي قيمة مرتفعة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة). تم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول (١٤) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (١٤) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات القراءة الجهرية في القياس البعدي.

أبعاد الاختبار		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
		م	ع	م	ع				
مهارات تعرف الكلمة	تعرف الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة	٢,٣٣	٠,٩٧	٥,٠٦	٠,٩٧	٢٨	٨,٣٩	٠,٠٠	٠,٧١
	تعرف الكلمة من خلال الصور الدالة عليها	٢,٦٦	٠,٨٩	٥,٥٣	١,١٨	٢٨	٧,٥٤	٠,٠٠	٠,٦٧
	تعرف الجملة	٢,٢٠	١,٠١	٤,٦٦	٠,٨١	٢٨	٧,٣٣	٠,٠٠	٠,٦٥
	الدرجة الكلية	٧,١٣	١,٤٠	١٥,٢٠	١,٤٧	٢٨	١٥,٣٣	٠,٠٠	٠,٨٩
مهارات النطق الصحيح	نطق الحروف مع حركاتها القصيرة نطقاً سليماً	٢,٤٠	٠,٩١	٤,٩٣	٠,٧٠	٢٨	٨,٥٢	٠,٠٠	٠,٧٢
	نطق الحروف مع حروف المد الثلاثة (ا - و - ي)	٣,٠٦	٠,٧٠	٥,٢٦	٠,٩٦	٢٨	٧,١٥	٠,٠٠	٠,٦٤
	نطق اللام الشمسية واللام القمرية	٢,٢٠	٠,٦٧	٤,٧٣	٠,٧٠	٢٨	١٠,٠٥	٠,٠٠	٠,٧٨
	الدرجة الكية	٧,٧٣	١,١٦	١٤,٩٣	١,٣٣	٢٨	١٥,٧٥	٠,٠٠	٠,٨٩
مهارات الطلاقة	الإضافة	١,٩٣	٠,٨٨	٤,٠٦	٠,٧٩	٢٨	٦,٩٣	٠,٠٠	٠,٦٣
	الحذف	١,٦٦	٠,٦١	٤,٢٦	٠,٧٩	٢٨	٩,٩٧	٠,٠٠	٠,٧٨
	الإبدال	٣	٠,٩٢	٤,٥٣	٠,٦٣	٢٨	٥,٢٧	٠,٠٠	٠,٤٩
	القلب	٣	٠,٩٢	٤,٦٦	٠,٦١	٢٨	٥,٨٠	٠,٠٠	٠,٥٤
	الدرجة الكلية	٨,٥٣	٠,٧٤	١٧,١٣	١,٥٥	٢٨	١٩,٣٥	٠,٠٠	٠,٩٣
الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الجهرية		٢٣,٤٠	٢,١٩	٤٧,٢٦	٢,٦٨	٢٨	٢٦,٦٤	٠,٠٠	٠,٩٦

(ن = ١٥التجريبية) **(ن =١٥ الضابطة)**

نلاحظ من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي، ومن قيمة هذه الفروق يتضح أنها لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي ترفض فرضية العدم وتقبل الفرضية البديلة أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في

التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات تعرّف الكلمة ومهارات النطق الصحيح ومهارات الطلاقة والدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الجهرية. كما يتضح أن حجم تأثير(*) المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي على المتغير التابع والمتمثل في مهارات القراءة الجهرية يرجع إلى تأثير البرنامج التدريبي إذ أن النتائج تبين أن حجم الأثر تراوح بين (٠,٤٩ – ٠,٧٨) بينما بلغ حجم الأثر للدرجة الكلية (٠,٩٦) وهي قيمة مرتفعة.

<u>نتائج الفرض الثالث:</u> ينص هذا الفرض على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) . ثم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة والجدول (١٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٥) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي.

أبعاد الاختبار		التطبيق البعدي		التطبيق التتبعي		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع			
مهارات تعرف الكلمة	تعرف الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة	٥,٠٦	٠,٧٩	٥,٢٠	٠,٦٧	١٤	٠,٨٠	٠,٤٣
	تعرف الكلمة من خلال الصور الدالة عليها	٥,٥٣	١,١٨	٥	٠,٨٤	١٤	٢,٤٧	٠,٠٢
	تعرف الجملة	٤,٦٦	٠,٨١	٤,٥٣	٠,٨٣	١٤	٠,٤٨	٠,٦٣
	الدرجة الكلية	١٥,٢٠	١,٤٧	١٤,٧٣	١,٥٧	١٤	١,٧٠	٠,١١

---

* تم استخدام معادلة (مربع ايتا لعينتين مستقلتين).

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + (ن_1 + ن_2 - 2)}$$

تم استخدام معادلة (مربع ايتا لعينتين متطابقتين)

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + ن - 1}$$ (رجاء أبو علام ٢٠٠٦، ص ص ٨٢-٨٥)

تابع جدول (١٥) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي.

أبعاد الاختبار		التطبيق البعدي		التطبيق التتبعي		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع			
مهارات النطق الصحيح	نطق الحروف مع حركاتها القصيرة نطقاً سليماً	٤,٩٣	٠,٧٠	٥,٣٣	٠,٨٩	١٤	٢,٤٤	٠,٠٢
	نطق الحروف مع حروف المد الثلاثة (ا – و – ي)	٤,٧٣	٠,٧٠	٥,٤٦	٠,٩٩	١٤	٢,٢١	٠,٠٤
	نطق اللام الشمسية واللام القمرية	٤,٧٣	٠,٧٠	٤,٥٣	٠,٦٣	١٤	١,٠٠	٠,٣٣
	الدرجة الكلية	١٤,٩٣	١,٣٣	١٥,١٣	١,٤٩	١٤	٠,٨٩	٠,٣٨
مهارات الطلاقة	الإضافة	٤,٠٦	٠,٧٩	٤,٣٣	٠,٧٢	١٤	١,٧٤	٠,١٠
	الحذف	٤,٢٦	٠,٧٩	٣,٩٣	٠,٧٠	١٤	١,٤٣	٠,١٧
	الإبدال	٤,٥٣	٠,٦٣	٤,٣٣	٠,٧٢	١٤	٠,٨٩	٠,٣٨
	القلب	٤,٦٦	٠,٦١	٤,٤٦	٠,٦٣	١٤	٠,٨٩	٠,٣٨
	الدرجة الكلية	١٧,١٣	١,٥٥	١٧,٠٦	١,٧٥	١٤	٠,١٢	٠,٩٠
الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الجهرية		٤٧,٢٦	٢,٦٨	٤٧,١٣	٣,١٣	١٤	٠,٢٠	٠,٨٤

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية فيما عدا مهارة تعرّف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها وهو فارق ضئيل جداً ومهارة نطق الحروف مع حركاتها القصيرة ونطق الحروف مع حروف المدّ الثلاثة في التطبيق التتبعي مما يدلل على بقاء أثر البرنامج مما يدعو إلى قبول الفرض الثالث.

ثانياً: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية، في جميع أبعاده، ودرجته الكلية.

(تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة). في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في جميع أبعاده ودرجته الكلية (تعرف الكلمة، النطق الضجيج، الطلاقة) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أما فيما يتعلق بالقياسين البعدي، والتتبعي فقد أشارت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية فيما عدا مهارة تعرّف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها وهو فارق ضئيل جداً ومهارة نطق الحروف مع حركاتها القصيرة، ونطق الحروف مع حروف المدّ الثلاثة في التطبيق التتبعي مما يدلل على بقاء أثر البرنامج بجميع أبعاده ودرجته الكلية. (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة).

ومن هنا نجد أن نتائج الدراسة الحالية تؤكد حدوث تحسن واضح في مستوى مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كما يقيسها الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية، والتي تشمل مهارات تعرف الكلمة (تعرف الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة – تعرف الكلمة من خلال الصور الدالة عليها – تعرف الجملة) ومهارات النطق الصحيح وهي : (نطق الحروف مع حركاتها القصيرة نطقاً سليماً – نطق الحروف مع حروف المد الثلاثة (ا – و – ي) – ونطق اللام الشمسية واللام القمرية نطقاً صحيحاً) ومهارات الطلاقة وهي: (الإضافة – الحذف – الإبدال – القلب).

بينما لم يحدث أي تحسن في مستوى مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة بالرغم من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي. حيث تأكد الباحث من أن المجموعتان التجريبية والضابطة متكافئتان على اختبار مهارات القراءة الجهرية ونسبة الذكاء (اختبار رافن)، والعمر الزمني، وتم ضبطهما تجريبياً قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

ويمكن تفسير هذا التحسن إلى عدة عوامل منها: أن البرنامج الذي تم بناؤه في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة استخدمت فيه العديد من الأنشطة المتنوعة التي تلائم كل ذكاء وتنشيطه أثناء تنفيذ جلسات البرنامج الذي تم تقديمه لتلاميذ المجموعة التجريبية، حيث تم في تطبيق هذا البرنامج استخدام أنشطة لسبع ذكاءات وهي : (الذكاء المكاني، الذكاء المنطقي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي، الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي).

ويرى الباحث أن كل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات وأنشطتها قد تكون ساهمت في تحسين مهارات القراءة الجهرية.

فبالنسبة للذكاء البصري/ المكاني: يرى الباحث أن أنشطة هذا النوع من الذكاء قد ساهمت في تحسين مهارات القراءة الجهرية من خلال تضمين جلسات البرنامج بعض الأنشطة منها الصور، والألوان والتصور البصري. حيث أشارت العديد من الدراسات إلى الدور الذي تلعبه هذه الأنشطة في إنجاز المهمات التعليمية، ومنها القراءة، وهذا يتفق مع ما ذكره (جابر، ٢٠٠٣، ص٩٥) إلى أن استخدام الألوان في الصف الدراسي له أثر كبير على نفسية التلاميذ، واهتماماتهم بالدرس كما تؤثر في أمزجة التلاميذ حيث أن إدراك الروابط المكانية، والبصرية بين الألوان، والأشكال، والنماذج المختلفة تعزز تعلم التلاميذ. كما يتفق أيضاً مع ما أشار إليه (آرمسترونج، ٢٠٠٦، ص٣٩). إن التلميذ الأقوى في الذكاء المكاني عنه في الذكاء اللفظي – اللغوي يمكن أن يتعلم كلمات المفردات اللغوية بأكثر فعالية وذلك باستخدام الصور التي ترتبط بالكلمات التي تم تهجئتها بشكل صحيح.

أما بالنسبة للذكاء الحركي: يعتقد الباحث أن أنشطة هذا النوع من الذكاءات قد ساهمت في تحسين مهارات القراءة الجهرية حيث استخدم الباحث أنشطة تعتمد على محاكاة الجانب الحركي لدى التلاميذ واستخدام مهارات الجسم في التعلم. مثل استخدام الجسم لإظهار حركات الحروف والمقاطع في الكلمات أو التعبير بالايماءات عن الكلمات حيث يقوم التلاميذ بتحويل الكلمات، والجمل إلى تعبيرات جسمية حركية. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه (العنيزات، ٢٠٠٩، ص٤٤) إلى أن الجسم يعتبر شريكاً نشطاً فاعلاً في عملية التعلم فإشراك أعضاء الجسم في مناسبة تعليمية يزيد من النشاط العصبي للدماغ، وينشط المناطق المسؤولة عن الحركة فيه ويزيد من تدفق الإينفرون الذي يساعد على نقل المعلومات من الذاكرة القصيرة إلى الذاكرة الطويلة. كما يتفق مع ما ذكرته (قوشحة، ٢٠٠٣، ص٢٥). إلى أن استخدام الذكاء الجسمي الحركي يثير المفاهيم المعطاة ويرسخ الذاكرة.

أما بالنسبة للذكاء اللغوي: فيذكر (كوفليك أولسن، ٢٠٠٦، ص٤) بأن الذكاء اللغوي العالي يشكل أكثر من ٨٠% من معادلة النجاح في التعليم التقليدي، وبدونه يصبح التعليم المدرسي مؤلماً ومحبطاً للتلاميذ كما يرتفع معدل الفشل بشكل كبير على الرغم من كفايتهم في الذكاءات الأخرى. وبما أن عينة الدراسة تعاني من ضعف في القدرات القرائية، يرى الباحث أن دمج أنشطة الذكاءات الأخرى مع أنشطة الذكاء اللغوي قد ساهمت في تحسين مهارات القراءة الجهرية في البرنامج التدريبي. وهذا يتفق مع ما ذكره (نوفل، ٢٠٠٧، ص٦٨) حين أكد على المعلمين أن ينوعوا من عروضهم وأن ينتقلوا من عرض إلى آخر من أجل إعطاء الوقت الكافي للتلاميذ، بأن يطوروا ذكاءهم الضعيف، وأن يزيدوا فعاليتها في إطار عملية التعلم والتعليم. كما يتفق مع ما أشار إليه (أرمسترونج، ٢٠٠٦، ص٣٩) إلى حقيقة مفادها أن التعليم الأقوى في

الذكاء المكاني عنه في الذكاء اللفظي اللغوي يمكن أن يتعلم كلمات المفردات بأكثر فعالية، وذلك باستخدام الصور التي ترتبط بالكلمات التي تم تهجئتها بشكل صحيح.

أما بالنسبة للذكاء الموسيقي: فيرى الباحث أن الأنشطة المستخدمة في هذا النوع من الذكاء قد تكون ساهمت في تحسين مهارات القراءة الجهرية حيث تضمنت جلسات البرنامج أنشطة القراءة الجهرية وتهجئة المقاطع والكلمات والجمل بأسلوب غنائي، ويتفق هذا مع ما تذكره (قوشحة، ٢٠٠٣، ص٢٢، ٢٣) بأن الأطفال يشعرون بالراحة أكثر من الكبار في هذا النوع من الذكاء فإدراك الأصوات جزء حيوي في الذكاء الموسيقي لأنه يركز على التعلم السمعي، وإن العديد من الأطفال يجدون الموسيقا أحد طرقهم المفضلة للتعلم.

أما بالنسبة للذكاء المنطقي/ الرياضي: فيرى الباحث أن استخدام أنشطة هذا النوع من الذكاء وهي التصنيف والوضع في فئات والألعاب التعليمية، والألغاز المنطقية والاكتشاف الموجه واستخدام الأرقام قد تكون ساعدت في تحسين مهارات القراءة الجهرية حيث أشارت (عموري، ١٩٨٨، ص٣٨) إلى أن الألعاب اللغوية تعد جزء من المنظومة الكلية للألعاب التعليمية، ومن الألعاب اللغوية التي تناسب تدريس القراءة – الألغاز أو الحزازير ولعبة الأخطاء، والكلمات المتقاطعة، والألغاز اللغوية المنطقية، فالألغاز المنطقية تتطلب مهارة عقلية وتحتاج إلى إجراء محاكمات منطقية من أجل الوصول إلى الحل. كما أنها تساعد على الفهم والاستيعاب أما الاكتشاف الموجه فيتطلب من التلميذ التقصي والاكتشاف مثل مهارة الملاحظة، فمثلاً عندما يطلب من التلميذ قراءة نص أمام زملاءه يطلب من الآخرين ملاحظة واكتشاف الأخطاء ومناقشتها، ومن ثم تصحيحها، وهذا ما تم تنفيذه خلال جلسات البرنامج.

أما بالنسبة للذكاء الاجتماعي: نجد أن أنشطة هذا النوع من الذكاء، ومنها التعليم التعاوني ساعدت على توفير مجالاً طيباً للتفاعل، والمشاركة بين التلاميذ مع بعضهم البعض وبين الباحث حيث يذكر (التهامي، ٢٠٠٥، ص٢٤٨) بأن هذا الأسلوب غير مكلف، ومرح، ونشط، ومتجدد يساعد على اكتساب المعلومة في جو تفاعلي ممتع يُبقي أثر التعلم ويضمن مشاركة جميع التلاميذ، وينمي طاقات الإبداع الكامنة لدى الأطفال في شكل خبرة جماعية تتيح الفرصة لأن يشاركوا فيها ويعمل على تنمية الجوانب العقلية والجسمانية، واللغوية والعاطفية، والاجتماعية لهم. كما أنه نشاط تربوي يرتقي بأحاسيس الطفل ويقوي الثقة بالنفس، ويعالج الانطواء، وينمي مفهوم الذات.

أما بالنسبة للذكاء الشخصي: فنجد أن أنشطة هذا الذكاء ساعدت التلاميذ على التعبير عن شعورهم وأفكارهم وتأملهم للفقرات، من خلال الصور، حيث وجدوا متنفساً يعبرون عن أفكارهم بطريقهم الخاصة.

مما سبق يمكن تفسير فعالية البرنامج التدريبي موضع الدراسة الحالية في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، عينة الدراسة في القياس البعدي عنه في القياس القبلي في المجموعة التجريبية إلى تأثير أنشطة البرنامج المتنوعة، والتي اعتمدت على الذكاءات الأقوى لدى كل تلميذ، فالبرنامج أتاح للتلميذ استثمار الذكاءات المتعددة، بحيث يستفيد كل تلميذ من الذكاء المرتفع لديه وأن يتعلم بالأسلوب الذي يتوافق مع ذكاءاته، مما جعل التلاميذ مشاركين إيجابيين في إجراء تلك الأنشطة أثناء الجلسات، مما ساعد في التغلب على صعوبات تعلم القراءة، وأسهم في تحسين مهارات القراءة الجهرية. فاستراتيجيات التدريس المناسبة لذوي صعوبات التعلم يعتقد الباحث أنها يجب أن تتمشى مع ما أشار إليه كل من (كيرك وجلاجر) بأن مفهوم صعوبات التعلم يقوم على تفاوت القدرات لدى الفرد الواحد بما يعني أن كل فرد لديه جوانب ضعف ويمتلك جوانب قوة (kierk / Gallagher, 1986, p51).

وهذا ما أوضحته أدبيات البحوث النفسية والتربوية، بأن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم، لأنها تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة التي تتوافق مع تنوع الذكاء المرتفع لديه (Deing, 2004, p.10).

كما أنّ استخدام أنشطة البرنامج وفقاً للذكاءات المتعددة أدى إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، مما ساعد التلاميذ على تخطي العقبات، والتغلب على صعوبات تعلم القراءة الجهرية، وهذا يوضح أنّ هذه النظرية تصلح في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، لأنها تلبي الحاجات، والفروق الفردية في قدراتهم على التعلم، وهذا ما أكده (جابر، ٢٠٠٣، ص ١٦٩، ١٧٠) حين أشار إلى أنّ نظرية الذكاءات المتعددة تشمل على تضمينات واسعة للتربية الخاصة، لأنها تركز على مدى عريض، ومتنوع من القدرات، ففي إطار هذه النظرية، وباعتبار صعوبات التعلم واحدة من مجالات التربية الخاصة يستطيع المربون، أن ينظروا إلى هؤلاء التلاميذ كأشخاص كاملين يمتلكون نواحي القوة في ذكاءاتهم المختلفة لاستخدام، وتطوير استراتيجيات علاجية لهم من خلال هذه النظرية.

كما أن وجود عناصر التشويق في البرنامج والتي تشمل الصور، والألوان، والتصنيفات والألغاز والتسجيلات الصوتية، والعصف الذهني، والمفاهيم الحركية والعمل ضمن مجموعات، ودقة التفكير والألحان والايقاعات الموسيقية، كان لها أهمية كبيرة في تعليم القراءة من حيث : (تعرف الكلمة والنطق الصحيح والطلاقة) كما ساعد على تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة الدراسة، فعدم استمرار النشاط على وتيرة واحدة في الجلسات، وتوفير بيئة تعليمية تتسم بالتعزيز، والتشجيع، وتقديم تغذية راجعة مستمرة، وفورية لأداء التلاميذ، وتقديم المعلومات

بشكل متدرج من البسيط إلى الصعب كان له الأثر الأكبر في نفوس التلاميذ، وزيادة دافعيتهم، وانخراطهم في الأنشطة التعليمية بعكس الطريقة التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين.

مما سبق يتضح أن البرنامج قام بدور جيد في نمو مهارات القراءة الجهرية ككل وفي كل مهارة على حدة، وأدى إلى التحسن الواضح في أداء التلاميذ مما يدل على فاعليته وتحسين المهارات لديهم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من (دراسة العنيزات ٢٠٠٦، دراسة راشد ٢٠٠٩، دراسة لوي، وزملاؤه ٢٠٠١ وLowe.et,al, 2001، دراسة بورمان وإيفانس Burman Evans, 2003) دراسة كوب وغند (Cop , Gund, 2009). إذ أجمعت هذه الدراسات على أن البرامج التدريبية تؤدي إلى تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (القراءة الجهرية). حيث وجدت معظم هذه الدراسات وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الجهرية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وللتعرف على أثر حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج في التطبيق القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة الدراسة، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع ايتا ($\eta 2$) وقد بلغ حجم الأثر بالنسبة للدرجة الكلية (٠,٩٨) وهي قيمة مرتفعة أما بالنسبة للقراءة الجهرية في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية، والضابطة فقد بلغ حجم الأثر للدرجة الكلية (٠,٩٦) وهي قيمة مرتفعة وكل تلك القيم تعني أن البرنامج قد أثر إيجابياً على تحسين مهارات القراءة الجهرية المتمثلة في (تعرف الكلمة، والنطق الصحيح، والطلاقة، بشكل كبير وساعد على تحسينها.

كما أثبتت نتائج تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية التتبعي على تلاميذ المجموعة التجريبية أنهم احتفظوا بالمعلومات لديهم، وبالتالي انتقال أثر التعلم لديهم إذ يشير (الحساني،٢٠١١، ص٢٥٢) إلى أن طبيعة وخصائص التلاميذ في المراحل الدنيا من الصفوف الدراسية يظهر عليهم أثر التعلم بشكل أسرع من المراحل المتقدمة، وهذا يعني أن تلاميذ المجموعة التجريبية ظلوا يستخدمون ما تم التدريب عليه أثناء جلسات البرنامج، والمهارات التي اكتسبوها من خلال استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة (صور، الغاز، تصنيف، ألعاب حركية، تبادل الأدوار، الإيقاع الموسيقي، التعلم التعاوني) مما أدى إلى عدم حدوث انتكاسه في نتائج الدراسة بل ظلت درجاتهم مستقرة، وهذا ما يؤكد نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

استناداً إلى ما أسفرت عنه الدراسة الحالية، من نتائج يتقدم الباحث بالمقترحات التالية:

١- تخصيص حصة كاملة للقراءة الجهرية من حصص اللغة العربية أسبوعياً لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، لمعرفة مواطن الضعف والقوة عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل معالجتها وتحسينها.

٢- إعادة النظر في طرق وأساليب التدريس التي تعتمد على الطرائق التقليدية عند إعداد المعلمين في كليات التربية (معلم الصف)، وذلك من خلال تطبيقات التربية العملية وتدريب الطلاب في هذه الكليات على استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية لأن هذه الطريقة توفر بيئة تعلم ذا معنى للتلاميذ كما أن لها فوائد للنمو العقلي والمعرفي للتلاميذ.

٣- إعداد برامج تدريبية للمعلمين في الخدمة على استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة وذلك من أجل تأهيلهم لتطبيقها في الغرفة الصفية، ومراعاة الفروق الفردية لتلاميذهم لتحسين مهارات القراءة الجهرية ومساعدتهم على التحصيل الدراسي.

٤- الكشف عن تفضيلات التلاميذ باستخدام قائمة تيلي للذكاءات المتعددة منذ بداية العام الدراسي وتوظيفها في حصص القراءة بالإضافة إلى المواد الدراسية المختلفة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما لها أهمية بالغة من حيث الموضوعية وصدق الاستجابة.

٥- إنشاء صفوف خاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل مدرسة مع عدم فصلهم عن التلاميذ العاديين، وتقديم برامج تدريبية لأنشطة الذكاءات المتعددة لهم مع التركيز على نواحي القوة بدلاً من التركيز على نواحي الضعف.

رابعاً: البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وخلصت إليه من مقترحات، يمكن تقديم عدد من البحوث المقترحة التي تحتاج إلى دراسة، وهذه البحوث هي:

١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

٢- أثر تدريب معلمي الفئات الخاصة على استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي.

٣- فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين دافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو القراءة في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى).

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- أبو حماد، ناصر الدين (٢٠٠٨): **اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية تطبيق ميداني**، عالم الكتب الحديث، اربد، عمان.

٢- أبو طعيمة، محمد (٢٠١٠): **أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

٣- أبو علام، محمود رجاء (٢٠٠٦): حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية، **المجلة التربوية جامعة الكويت**، ملحق العدد الثامن والسبعون (المجلد العشرون) ٥-١٥٠.

٤- أبو الهيجاء، فؤاد حسن حسين (٢٠٠٢): **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية**، دار المناهج، عمان، الأردن.

٥- آرمسترونج، توماس (٢٠٠٦): **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دارا لكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام، السعودية.

٦- أمزيان، محمد (٢٠٠٨): الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (٩) العدد (٢).

٧- بابلي، جميل، وعواد، أحمد (٢٠١٠): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر، **مجلة طفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ع (٣) السنة الثانية.

٨- البحيري، جاد (٢٠٠٦): **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم** بالأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

٩- بلال، أماني عبد المنعم عبد الله (٢٠٠٦) **فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الفصل الواحد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٠- بنهان، بديعة حبيب (٢٠١٠): فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، العدد ٢٧، ديسمبر.

١١- البديرات، نضال عبد الرحيم (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في غرفة المصادر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
١٢- بدير، كريمان، وصادق إميلي (٢٠٠٠): **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، عالم الكتب، القاهرة.
١٣- البندري، الشايع (٢٠٠٦): البرنامج العلاجي المقترح لتلاميذ صعوبات التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم** بالأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
١٤- بوند، جاي، ومايلزتنكر وباربارا واسون (١٩٨٤): **الضعف في القراءة**، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
١٥- عبيدات، ذوقان، وأبو سميد، سهيلة (٢٠٠٢): **البحث العلمي: البحث النوعي والبحث الكمي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٦- التهامي، السيد محمد (٢٠٠٥): **فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٧- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٤): **علم النفس التربوي**، ط٣، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
١٨- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٧): **الذكاء ومقاييسه**، ط ١٧، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
١٩- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٣): **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٠- جابر، سعاد محمود (٢٠٠٧): **فاعلية برنامج قائم على استخدام الشبكة الدولية الانترنت لتدريب معلمي اللغة على كفايات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها لديهم**، رسالة دكتوراه، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي.
٢١- جاردنر، هوارد (٢٠٠٥): **الذكاءات المتعددة في القرن الحادي والعشرين**، ترجمة عبد الحكم خزامي، دار الفجر، القاهرة، مصر.
٢٢- جدوع، عصام (٢٠٠٧): **صعوبات التعلم**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٣- حافظ، نبيل عبد الفتاح (١٩٩٥): **صعوبات التعلم والتعليم والعلاج**، القاهرة، مكتبة زهرة الشرق.

٢٤- حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط١، مكتبة زهرة الشرق، القاهرة، مصر.
٢٥- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣ أ): **تربويات المخ البشري**، دارا لفكر، عمان، الأردن.
٢٦- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣ ب): **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٧- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٥): **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
٢٨- الحساني، سامر (٢٠١١): أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة. **مجلة كلية التربية بالزقاريق**، العدد (٧١) أبريل.
٢٩- حمزة، أحمد عبد الكريم (٢٠٠٨) **سيكولوجية عسر القراءة الديسلكسيا**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٠- الحوامدة، محمد (٢٠١٠): وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة اربد وعلاقتها ببعض المتغيرات، **المجلة الأردنية، مجلة العلوم التربوية**، المجلد (٦) العدد (٢).
٣١- الحيالي، أحمد، وهندي، عمار (٢٠١١): أثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة. **مجلة أبحاث كلية التربية الأسياسية**، جامعة الموصل، المجلد، (١١)، العدد (٢).
٣٢- خضر، قاسم (٢٠١٣): **فاعلية برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
٣٣- الخطيب، جمال، ومنى الحديدي (٢٠٠٥): **المدخل إلى التربية الخاصة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط (١)، عمان، الأردن.
٣٤- خلف، مجدولين (٢٠٠٤): فاعلية برنامج يقوم على استخدام القصة في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
٣٥- الخوالدة، محمود عبد الله (٢٠٠٤): **الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي**، ط١، دار الشروق، عمّان، الأردن.
٣٦- الدرديري، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٤): **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء الأول، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٣٧- الدمرداش، فضلون سعد (٢٠٠٨): **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

٣٨- الدرويش، حسين، صوالحة، محمد، عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٧): **تطور اللغة عند الطفل**، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٩- الدليمي، طه وسعاد الوائلي (٢٠٠٥): **اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

٤٠- راشد، حنان مصطفى (٢٠٠١): برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرانية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، **المؤتمر العلمي السابع**، مصر، المجلد (١).

٤١- راشد، حنان مصطفى (٢٠٠٩): فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد (٨٨)، جزء (١)، مارس.

٤٢- رحمة، عزيزة (٢٠٠٤): **فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثمانية عشرة سنة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

٤٣- زايد، فهد خليل (٢٠٠٦) **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**، دار اليازوري، عمان الأردن.

٤٤- الزراد، فيصل (١٩٩١): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية – تربوية – نفسية) **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤٥- الزيات، فتحي (١٩٩٨): **صعوبات التعلم الأساسي النظرية الشخصية والعلاجية**، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

٤٦- الزيات، فتحي (١٩٩٩): **دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

٤٧- سالم، محمد عوض الله، والشحات، مجدي محمد، وعاشور، أحمد حسن (٢٠٠٦): **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، دار الفكر، القاهرة.

٤٨- السعيد، حمزة (٢٠٠٥): **تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

٤٩- السمهر، أحمد (٢٠١٣): **أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم مصمم في ضوء معايير الجودة الشاملة والذكاءات المتعددة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

٥٠- السليطي، حمده (٢٠٠١): **برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر**، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

٥١- سليمان، نايف، (٢٠٠٠): **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٢- سهام، دحال (٢٠٠٥): **دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

٥٣- السياغي، خديجة أحمد أحمد (٢٠٠٤): **صعوبات التعلم: أسسها، نظرياتها، تطبيقاتها**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

٥٤- السيد، عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٠): **صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥٥- السيد، علي السيد (٢٠٠٦): **نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم ورؤية مستقبلية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٥٦- شحاتة، حسن (١٩٨١): **تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٧- شريف، سليم محمد، وأبو رياشي، حسين محمد والصافي، عبد الحكيم (٢٠٠٩): **تعلم القراءة السريعة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٨- شعبان حسام (٢٠٠٦): تأثير تقنية فلاتر كروماجين على المصابين بالديسلسكيا، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥٩- شقير، زينب محمد (١٩٩٩): **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين: الخصائص، صعوبات التعلم، التأهيل، الدمج**، دار النهضة، القاهرة.

٦٠- الشيخ، محمد عبد الرؤوف (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في معالجة صعوبات القراءة في المدرسة الابتدائية، المؤتمر العلمي الأولى للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، **مجلة القراءة والمعرفة**، المجلد الثاني.

٦١- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨): **الأسس العامة لمناهج اللغة العربية وتطويرها وتقويمها**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٦٢- طلافحة، عبد الحميد (٢٠١٠): بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

٦٣- الطيبي، سناء عورتاني (٢٠٠٦): إجراءات التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة، **المجلة العربية للتربية الخاصة**، العدد الثامن، الرياض.

٦٤- الظاهر، قحطان (٢٠٠٨): **صعوبات التعلم**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٦٥- عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٣): **أساليب تدريس اللغة العربية بن النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٦٦- عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٧): **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٦٧- عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخري (٢٠٠٩): المهارات القرائية والكتابية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٦٨- عامر، فخري الدين (٢٠٠٠): **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.

٦٩- عامر، طارق عبد الرؤوف، ومحمد ربيع (٢٠٠٨): **الذكاءات المتعددة المتعددة**، اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٧٠- عبد الله محمد، حسن (٢٠٠٦): **الذكاء بين الأحادية والمتعدد**، أيترك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٧١- عبد الرحمن، سعد ومحمد، إيمان زكي (٢٠٠٢): **الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال**، مكتبة الفلاح القاهرة.

٧٢- عبد الرحيم، فتحي (١٩٨٢): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجية التربية الخاصة**، الجزء الثاني، دار القلم، الكويت.

٧٣- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠٠٩): الدلالات التميزية لتفضيلات أنشطة الذكاءات المتعددة لدى فئات تشخيصية متباينة التحصيل الدراسي في اللغة العربية والرياضيات، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٦٩).

٧٤- العزازي، سلوى محمد أحمد (٢٠٠٠): **فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٧٥- عفانة، عزو، ونائلة نجيب الخزاندار، نائلة (٢٠٠٣): استراتيجيات الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة، المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم

والإعداد للحياة المعاصرة. **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، المجلد الثاني.

٧٦- عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة الخزندار (٢٠٠٧): **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٧٧- العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٣): **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض.

٧٨- عكاري، عمر علي (٢٠١٠): **فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب، لتحسين مهارات حل المشكلات الحسابية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

٧٩- علي، صلاح عميره (٢٠٠٢): **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرفة المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

٨٠- علي، صلاح عميرة (٢٠٠٥): **صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج**، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

٨١- علي، مصطفى عبد الله (٢٠٠٨): **الذكاءات المتعددة وعلاقتها باستراتيجيات التدريس المفضلة لدى عينة من معلمي المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

٨٢- عماد، حسن أديب (٢٠٠٨): **أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

٨٣- العمران، جيهان (٢٠٠٦): الذكاءات المتعددة للطلبة البحرانيين في المرحلة الجامعية وفق النوع والتخصص، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد السابع، العدد (٣).

٨٤- العموري، عبير (١٩٨٨): ألعاب القراءة، وزارة التربية، عمان، الأردن، **مجلة رسالة المعلم**، العدد الثاني، المجلد التاسع والعشرون، نيسان.

٨٥- العنيزات، صباح (٢٠٠٦): **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٨٦- العنيزات، صباح (٢٠٠٩): **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٨٧- عوض، أحمد (٢٠١٠): فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد (٧٣) الجزء الأول.

٨٨- العيسوي، جمال مصطفى، والخوالده، ناصر أحمد (٢٠٠٥): دراسة تقويمية للمهارات التدريسية اللازمة للطالبة المعلمة ومعلمة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٠٣).

٨٩- عيسى، مراد، وخليفة، وليد السيد (٢٠٠٦): **تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم**، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر.

٩٠- فارس، ابتسام محمد (٢٠٠٦): **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

٩١- فان دالين، ديوبولد (١٩٩٤): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل، ط٥، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٩٢- الفقيهي، عبد الواحد (٢٠٠٣): نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي، **مجلة علوم التربية**، المجلد الثالث، العدد (٢٤).

٩٣- القاسم، جمال مثقال مصطفى (٢٠٠٠): **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفا للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٩٤- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٩٥- قزنجيان، آني كريكور (٢٠١٢): فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل المهنة وبعض العمليات النفسية في تنمية مهارات القراءة الأساسية لذوي صعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

٩٦- القلا، فخر الدين، وناصر يونس (١٩٩٦): **أصول التدريس**، منشورات جامعة دمشق.

٩٧- قورة – حسين سليمان (١٩٨١): **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعلم اللغة العربية والدين الإسلامي**، دار المعارف، القاهرة، مصر.

٩٨- قورة – حسين سليمان (٢٠٠١): **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٩٩- قوشحة، رنا (٢٠٠٣): **دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب الكليات النظرية والعلمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

١٠٠- كامحي، آلان وكاتس، هيو (١٩٩٨): **صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري**، ط١، ترجمة حمدان علي نصر وشفيق علاونة، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سورية.

١٠١- كامل، محمد علي (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم**، الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، ط١، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.

١٠٢- الكوافحة، تيسير مفلح (٢٠٠٧) **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

١٠٣- كوجك، كوثر والسيد، ماجدة وخضر، صلاح الدين وفرماوي، فرماوي وعياد، وأحمد أحمد، علية وفايد، بشرى(٢٠٠٨) **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان.

١٠٤- كوفاليك، سوزان وأوسلن، كارين (٢٠٠٦): تجاوز التوقعات: **دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف**، الكتاب الأول، ترجمة مدارس الظهران الأهلية المملكة العربية السعودية.

١٠٥- كيرك، وكالفانت: (١٩٨٨): **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٠٦- محمد، زبيدة محمد قرني (٢٠٠٦): فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٦٢) الجزء المنافي سبتمبر.

١٠٧- مدكور، أحمد علي (٢٠٠٢): **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

١٠٨- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٩): **تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٠٩- مصطفى، فهيم (٢٠٠١): **مهارات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

١١٠- مصطفى، رياض بدري (٢٠٠٥): **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة**، (التشخيص والعلاج)، دار صفاء، عمان، الأردن.

١١١- الملا، بدرية سعيد (١٩٨٥): **برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بعين شمس، القاهرة، مصر.

١١٢- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢): **صعوبات التعلم،** ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١١٣- نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧): **الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق،** ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
١١٤- هالهان، دانيال، كوفمان جيمس (٢٠٠٧): **صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي،** ترجمة عادل عبد الله، دار الفكر، عمان، الأردن.
١١٥- وافي، عبد الرحمن جمعة (٢٠١٠): **المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة (قائمة تيلي للذكاءات المتعددة).
١١٦- واينبرنر، سوزان (٢٠٠٢): **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية،** ترجمة: عبد العزيز السرطاوي وآخرون، دار القلم، دبي.
١١٧- الوقفي، راضي (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي،** ط١، كلية الأميرة ثروت، مركز صعوبات التعلم، عمان، الأردن.
١١٨- الوقفي، راضي (٢٠٠٩): **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١١٩- يونس، فتحي علي (١٩٩٦): **تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)،** جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة.
١٢٠- يونس، فتحي علي (١٩٩٨): **طرق تعليم اللغة العربية،** وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، برنامج تأهيل معلمي التعليم الأساسي، القاهرة.
١٢١- يونس، محمد حسين (٢٠٠٢): **فاعلية التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة في تصحيح تعرف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Abdulhamid, F. et, al. (2009). ***The Effectiveness of a Multiple Intelligences-Based Program on Improving Certain Reading Skills in 5th-year Primary learning Disabled Students***, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(3), 673-690

2- Burman, T Evans, D. (2003**)**: ***Improving Reading Skills through Multiple Intelligences and Parental Involvement***.

3- http://Searh.Epent.com/logi.Asx?Direct=true&db=Eric&an=ED47851.

4- Chrston,s.(1999)***multiple intellgences Theory and dpracticein Adulteric Digest***.

5- Christenson, M,A (2003), ***A guide Book For Applying Intellingences Theory in The ESL/ EFL Classroom Burlingame***, CA, Alta Book centre.

6- Cop,F.A & Gunl.K (2009).***The Effectiveness of a multiple intelligences based program on Improving certain Reading skills in 5th – year primary learning Disabled students.*** Electronic Journal of Research in Educational psychology, 97(3).pp.673-690. Education & psychology, spain.

7- Deing, S. (2004): ***Multiple Intellingencesnad Learning Styles: Two Complementary Dimensions***, Teaches College Record, 106,(1)PP.16-23.

8- Diveta, K&speece. D.L (1990): ***The Effects of Blending and Spelling Training in the Decogong Skills of Young Poor Readers***, vol. 23.N.9.

9- Dunn,R.? Deing, s.lovelace,M. (2001) ***Multiple intelligences and learning styles: Two sides of tne same coin or Different strokes for Different floks, Teacher librarian***, The jurnalfos school library, professional, 28(3), pp.9-15.

10- Gardner, Howard. (1993). ***Frames OF mind. The Theory of Multiple Intelligences***, tenth-anniversary edition- New York- Basic Books

11- Gardner, Howard. (1999). ***Intelligence Reframed: Multiple Intelligences forthe 21st Century***, New York –Basic Books.

12- Gardner, Howard. (2004). ***Changing Minds: The art and science of changing our and others*'** minds. Boston, Massachusett: Harvard Business School Press.

13- Hearne, D.& Stone, S. (1995): ***Multiple Intelligences and under achievement: lessons from Idividuals with learning Disabilities***, journal of learning Disablities, 28(7), PP.410 – 439.

14- Herbe, R;Thielenhouse, M.&Wykert, T. (2002): ***Improving Student Motivation in Reading Through use of Multiple Intelligences***, http://Search. Epent. Com / login. Aspx? Direct = true&db=Eric&an=ED471576.

15- Karen, G. (2002): ***Multiple Intelligences Theory: A framework for Personalizing Science Curricula***, Journal of School Science and Mathematics, Vo. 101, No. 4, PP3-14.
16- Kirk, Gallagner, j. (1986): ***Edueating Exeptional children***, 5ed. Houghton Mifflin. Co Boston, USA.
17- Koutula, Andrea , winokur 2003: ***Connecting readers with the tools of education. And using measurenents of reading ability for students suffering from learning difficulties aldislxia***, Topics in Longuage disorders.vol 23 n3 P190 - 203
18- Lerner, J. (2000): ***Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies***. Houghton M. PP1:n company: Boston, New York.
19- Louise A.Ellis (2005):***Balancing Approaches Revisltlng The Educational PSJ Chology Research on Teaching students With leaming Difficulties***. Australian Council por Educational Research.
20- Lowe, N (2001). ***On the relevance of intelligences: application – for classroom***, (on line). Available:, http//search. Epnet. Com/login.aspx.
21- Mark.G. (2005): ***Reading Aloud and its Effect on the comprerension of second grade students***. DAL. Vol.65.No.214.
22- Morris, C (2005): ***Teaching special education reading and writing by Gardner way***, (on line) Available: http://www.igs.net/cmorris.
23- Nelson, K. (1998): ***Develoing Students' Multiple Intelligences***, New York: Holastic.
24- Nolen, J. (2003): ***Multiple Intelligences in Classroom***, Journal of Education, 124 (1), PP.115-119.
25- Naylor, J.G (1989) ***Differentials diagnosis of psycholinguistic abilities for poor reader and some remedial procedures***, A Dissertation Abstract International, Vol./44/,No./2/p.749-758.
26- Rashotte, C. Macphee, K, and Torgesen, J. (2001): '***The Effectiveness of a Group Reading Instruction Program with Poor Readers in Muliple Grades***, J.of Learning Disability quaterly', Vol 24.N.2.
27- Pamela, u (2003).***improving student academic reading a achievement through the use of multiple intelligences teaching strategies, research project***. (on line). Available: (Eric documents reproduction service No Ed 479914.
28- Sandra (1999): ***Instructing students who have literacy problems*** (3d.ed) New Jersy, Merrill.
29- Shapiro, Henry (2000): **"*Reading disability. Update"*** American academy pediatrics annual Meeting.
30- Staiger, Rolph, c,1973), ***The teaching o reading, parisunesco***.
31- Siliverman, F.H (1984) ***Speech – language pathology and audiology an introduction***. Charles, E. Merrill publishing company. Ohio, U.S.A.
32- Tejal, s (2002). ***Improvement the spelling of high frequency word in daily writing through the use of multiple Intelligences centers, master of arts***

action research project. Saint Xavier university, (ERIC Documents Reproduction service No Ed471069).

33- Vallete A.(1977): ***Modern language testing***, Now York, Harcourt, Jovanov: ch.

34- Woolfolls,A., &nicolich. L. (1980) ***Educational psychology for teaching***, New Jersey prenticehill.

الملاحق

ملحق (١) أسماء السادة محكمي اختبار مهارات القراءة الجهرية

الاسم	القسم والتخصص	الكلية	الجامعة
د. أحمد السمهر	المناهج وأصول التدريس (طرائق تدريس التربية الإسلامية)	التربية	دمشق
د. آذار عبد اللطيف	تربية خاصة (تربية خاصة)	التربية	دمشق
د. رنا قوشحة	القياس والتقويم (قدرات عقلية)	التربية	دمشق
د. مازن ملحم	علم نفس (علم نفس الشخصية)	التربية	دمشق
د. محمد حسني طالب	المناهج وأصول التدريس طرائق تدريس اللغة العربية	التربية	دمشق
د. مروان الأحمد	علم نفس (علم نفس معرفي)	التربية	دمشق
د. معمر هوارنة	علم نفس (علم نفس لغوي)	التربية	دمشق
د. ياسين فاعور	لغة عربية أدب حديث	كلية الآداب	دمشق

ملحق (٢) البرنامج التدريبي

أسماء السادة محكمي البرنامج التدريبي

الاسم	القسم والتخصص	الكلية	الجامعة
د. ابتسام فارس	المناهج وأصول التدريس (طرائق تدريس علم النفس)	التربية	دمشق
د. أحمد السهر	المناهج وأصول التدريس (طرائق تدريس التربية الإسلامية)	التربية	دمشق
د. آذار عبد اللطيف	تربية خاصة (تربية خاصة)	التربية	دمشق
د. رجاء عواد	تربية خاصة (إعاقة سمعية)	التربية	دمشق
د. رنا قوشحة	القياس والتقويم (قدرات عقلية)	التربية	دمشق
د. فريدة الحسين	علم نفس (علم نفس تربوي)	التربية	دمشق
د. محمد حسني طالب	المناهج وأصول التدريس طرائق تدريس اللغة العربية	التربية	دمشق
د. مروان الأحمد	علم نفس (علم نفس معرفي)	التربية	دمشق
د. معمر هوارنة	علم نفس (علم نفس لغوي)	التربية	دمشق
د. ياسين فاعور	لغة عربية أدب حديث	كلية الآداب	دمشق

ملحق (٣) اختبار الذكاوات المتعددة (قائمة تيلي)

أسماء السادة المتخصصين الذين تم أخذ رأيهم لاستخدام قائمة تيلي في الدراسة

الاسم	القسم والتخصص	الكلية	الجامعة
د. ابتسام فارس	المناهج وأصول التدريس (طرائق تدريس علم النفس)	التربية	دمشق
د. رنا قوشحة	القياس والتقويم (قدرات عقلية)	التربية	دمشق
د. مروان الأحمد	علم نفس (علم نفس معرفي)	التربية	دمشق

ملحق (٤) يبين قيم التباعد بين مستوى القراءة الجهرية الفعلي ومستوى القراءة الجهرية المتوقع للعينة التجريبية والضابطة

الرقم	مستوى القراءة الجهرية الفعلي		مستوى القراءة الجهرية المتوقع		قيم التباعد بين مستوى القراءة الجهرية الفعلي ومستوى القراءة الجهرية المتوقع	
	العينة التجريبية	العينة الضابطة	العينة التجريبية	العينة الضابطة	العينة التجريبية	العينة الضابطة
١	٣	٣	٤,٤	٤,٢	١,٤	١,٦
٢	٣	٣	٤	٤,٤	١	١,٢
٣	٣	٢	٤,٢	٤	١,٢	١,٤
٤	٣	٣	٤,٦	٤,٢	١,٦	١,٤
٥	٢	٣	٤	٤,٦	٢	٢,٢
٦	٣	٣	٤,٤	٤,٢	١,٤	١,٦
٧	٣	٢	٤,٦	٤,٤	١,٦	١,٤
٨	٢	٣	٤,٢	٤,٦	١,٢	١
٩	٣	٣	٤,٤	٤,٢	١,٤	١,٢
١٠	٣	٢	٤,٤	٤	١,٤	١,٦
١١	٣	٣	٥,٢	٤,٦	٢,٢	٢,٤
١٢	٢	٣	٤,٦	٤,٤	٢,٦	٢,٢
١٣	٣	٢	٤,٤	٥,٢	١,٤	١,٢
١٤	٣	٣	٤,٦	٤,٢	١,٦	١,٤
١٥	٢	٣	٤,٢	٤	٢,٢	٢

ملحق (٥) اختبار مهارات القراءة الجهرية

الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الجهرية   إعداد: الباحث

اسم التلميذ:.......................................

الصف:...

الشعبة:...

عزيزي التلميذ حفظك الله ورعاك..

بين يديك اختبار لقياس بعض مهارات القراءة الجهرية، وهو معد لأغراض البحث العلمي وليس له علاقة بدرجاتك المدرسية وهو مكون من سبع أسئلة ولذلك عليك الالتزام بالتعليمات التالية:

- الإجابة عن الأسئلة (٣ – ٤ – ٦) كتابياً وهي أسئلة مهارات تعرف الكلمة.
- أما بقية الأسئلة فيطلب منك قراءتها قراءة جهرية سليمة.

السؤال الأول: اقرأ الحروف الآتية مع حركاتها القصيرة.

بَ	مُ	سِ	وَ	حِ	قَ

السؤال الثاني: اقرأ المقاطع الآتية مبرزاً صوت المقطع بالألف والواو والياء.

شي	قا	دو	صا	مو	طي	ثو

السؤال الثالث: كوّن كلمات ذات معنى من الحروف المبعثرة.

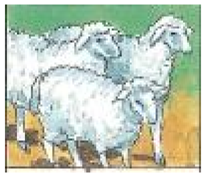
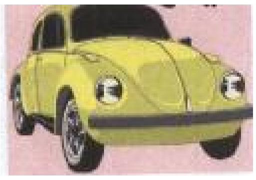
م س ل ي	ر س ي م	ي ك ت م ل
________	________	________
ق م ص ي	غ ل س ا ة	ي ر ع ج
________	________	________

السؤال الرابع: اقرأ الكلمات الآتية ثم ضع رقم الكلمة أسفل الصورة الدالة عليها.

١ – يشم　　　　٤ – أغنام　　　　٦ – صنبور

٢ – يستيقظ　　　　٥ – سيارة　　　　٧ - لعب

٣ - غسالة

 ______________	 ______________	 ______________	 ______________
 ______________	 ______________	 ______________	 ______________

السؤال الخامس: اقرأ الكلمات الآتية مبرزاً نطق اللام الشمسية واللام القمرية.

الحديقة – الربيع - الغصون – اليدين – الضيوف – السميع

السؤال السادس:

صل الجملة المماثلة في العمود الأول مع الجملة المماثلة في العمود الثاني

- يا أمي أرجو أن تغسلي لي ملابسي. - يا أمي أرجو أن تذهبي معي إلى السوق. - يا أمي أرجو أن تشتري لي قلماً.	يا أمي أرجو أن تغسلي لي ملابسي
- شاهدت رجلاً عجوزاً. - شاهدت رجلاً عجوزاً من النافذة. - شاهدت رجلاً عجوزاً من نافذة السيارة.	شاهدت رجلاً عجوزاً من نافذة السيارة
- سبح الأولاد في البحر. - سبح الأولاد في الماء. - سبح الأولاد في البركة.	سبح الأولاد في الماء
- شرب المريض الدواء. - شرب المريض الماء. - شرب المريض العصير.	شرب المريض الدواء

- أذهب إلى المدرسة بالحافلة. - أذهب إلى المنزل سيراً على الأقدام. - أذهب إلى الحديقة بالدراجة.	أذهب إلى الحديقة بالدراجة
- أخبرتُ أختي بأنني راجعت دروسي. - أخبرتُ أخي بأنني كتبت دروسي. - أخبرتُ أمي بأنني اشتريت كتاباً.	أخبرت أختي بأنني كتبت دروسي
- ذهب أحمد إلى المقصف ليتناول العصير. - ذهب أحمد إلى المنزل بعد العصر. - ذهبت إلى المطعم لتناول بعض الأطعمة.	ذهب أحمد إلى المقصف بعد العصر

السؤال السابع: اقرأ النص التالي:

قالت ديمة لرفاقها: أدعوكم لحضور حفلة عيد ميلادي اليوم، أطفأت ديمة شموع عيد ميلادها السابع، فصفق لها الأسرة والرفاق، وقالوا لها: كل عام وأنتِ بخير، أرادت ديمة أن تفتح الهدايا، فقال أخوها الصغير افتحي العلبة الأولى أو الثانية فهي أكبر، عدت ديمة واحدة ... اثنتان ... ثلاث أربع علب ملونة جميلة، دمية وقطار وآلة موسيقية، أمسكت الجدة الدمية، وقالت مبتسمة، تذكرت لعبتي عندما كنت صغيرة، سألتها ديمة بلهفة: وما هي لعبتك؟ قالت الجدة: دمية أيضاً، ولكن كنا نصنعها في البيت، دهشت ديمة وسألتها: في البيت؟ كيف؟ أجابت الجدة: غداً سأصنع لك دمية.

ملحق (٦)
مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم

إعداد: الأستاذ الدكتور / فتحي مصطفى الزيات
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة المنصورة

اسم التلميذ:	المدرسة:	الصف الدراسي:
العمر: شهر: سنة:	الجنس:	
التلميذ:	( ) ولد	( ) بنت
اسم المدرس/ المدرسة/الأب / الأم	عدد اللقاءات الأسبوعية بالتلميذ	

الخصائص السلوكية تنوي صعوبات التعلم

رقم	الخـاصـيـة	مدى تواترها أو تكرارها			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
١	ذكاؤه العام يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو مستوى صفه.				
٢	يبدو مشتت الانتباه، فترة الانتباه أو التركيز ضئيلة، أقل من المتوسط بالنسبة لسنة أو صفه.				
٣	يبدو على وجهه تعبيرات غير عادية عندما يقرأ أو يكتب مثل: إغماض أو جحوظ العينين، أو إمالة الرأس، أو تقريب الكتاب أو الدفتر.				
٤	لا يستطيع أن يجلس هادئاً في الفصل، يبدو قلقاً أو متململاً أو متضايقاً في الدرس أو الحصة.				
٥	يتجنب مواقف التسابق أو التنافس التحصيلي الفصلي أو المدرسي أو الرياضي أو المهاري.				
٦	تحصيله المدرسي الفعلي يبدو أقل من مستوى استعداده للتعلم أو ذكائه أو قدراته.				
٧	يجد صعوبة في متابعة أو حفظ أو فهم أو تذكر الدروس التي تعطي شفهياً.				

٨	خطه أو كتاباته سيئة أو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه.				
٩	يبدو متوتراً أو مشوشاً أو مزعجاً يكثر من طلب الذهاب للحمام أو مقاطعة المدرس.				
١٠	يتخلى بسرعة أو لا يبالي بمحاولات تحسين وضعه الدراسي أو أداء واجباته المدرسية.				
١١	يبدو شارداً أو هائماً أو خاضعاً لأحلام اليقظة.				
١٢	يجد صعوبة في متابعة أو فهم المناقشات الدراسية التي تدور داخل الفصل.				
١٣	يسقط أو يتجاوز (يتخطى) أو يحذف بعض الكلمات أو الحروف في القراءة الجهرية.				
١٤	دامع يميل إلى البكاء أو يبكي بسهولة في المواقف التي لا تستحق البكاء.				
١٥	يبدو ضعيف الثقة بقدراته ومعلوماته، يتردد أو يتهرب من التكليفات أو الواجبات أو المستوليات.				
١٦	سلوكه في المواقف المختلفة ارتجالياً أو عشوائياً أو بلا هدف أو غير مرتبط بالموقف.				
١٧	يخطئ أو يخلط في إدراكه لمفهوم الزمن الماضي، والحاضر، والمستقبل.				
١٨	يقرأ كلمة كلمة، يكسّر الكلمات أو يسقط الحروف فيضيّع المعنى في القراءة الجهرية.				
١٩	يبدو غير قادر على تحمل مواقف الإحباط أو الفشل أو النقد داخل الفصل.				
٢٠	تبدو عليه مظاهر اللامبالاة بالعمل المدرسي.				
٢١	يبدو عليه الاضطراب أو التلعثم في أو الحديث أو الفهم أو القراءة، أو التعبير عن نفسه.				
٢٢	يجد صعوبة في التعبير عن الأفكار لفظياً.				

رقم	الخـاصـيـة	مدى تواترها أو تكرارها			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
٢٣	يبدو غير قادر على تنسيق واجباته أو أعماله المكتوبة أو تنظيم إعدادها أو الاهتمام بها.				
٢٤	يبدو حزيناً أو مهموماً أو معزولاً غير ميال للمشاركة في أي أعمال جماعية.				
٢٥	يبدو فاتر الهمة أو ضعيف الحيلة، يستسلم بسهولة عندما يواجه أية مشكلة أو صعوبة.				
٢٦	التأزر أو التحكم الحركي لديه يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه.				
٢٧	يبدو غير قادر على تركيز انتباهه حول أي فكرة أو موضوع أو مشكلة تناقش داخل الفصل.				
٢٨	مهارات التهجي لديه أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه.				
٢٩	يبد وسهل الاستثارة ميالاً للعدوان أو تخريب الأشياء أو إتلافها.				
٣٠	يعزو أو يرجع فشله الدراسي أو التحصيلي إلى أسباب خارجة عن إرادته مثل مرضه أو ظروفه.				
٣١	يبدو مفرطاً في الحركة، يترك مقعده كثيراً، يتحدث إلى غيره أثناء الدرس، مثير للإزعاج.				
٣٢	يفشل في تذكر المتتابعات مثل: ترتيب الحروف في الكلمات، أو الأعداد المتسلسلة، أو الأحداث المتتابعة.				
٣٣	يبدل الحروف أو الكلمات في القراءة أو الكتابة أو الأعداد مثل: لقب / قلب/ كلب، ٦١/ ١٦، ٤٥/ ٥٤ الخ.				
٣٤	يتسم سلوكه بالتحول المفاجئ كالتحول من البكاء إلى الضحك، أو من الحزن المفاجئ إلى الفرح المفاجئ، أو الغضب المفاجئ... الخ.				
٣٥	يبدو غير ميال للمثابرة أو المنافسة أو التحمل، لا يستمر في أي نشاط حتى يتمه.				

٣٦	لا يتطوع لأي عمل فصلي أو مدرسي، ولا يتقبل المسئوليات ويضيق ذرعاً بها.				

رقم	الخـاصـيـة	مدى تواترها أو تكرارها			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
٣٧	أمد الانتباه لديه يبدو محدوداً، فلا يستطيع القيام بأي مهمة أو يستمر فيها لفترة طويلة من الزمن.				
٣٨	يفقد مواضع القراءة أو الكتابة أو الحروف عندما يقرأ أو يكتب.				
٣٩	تفاعله الاجتماعي يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لعمره الزمني أو مستوى ذكائه أو صفه.				
٤٠	يبدو خائفاً من الفشل أكثر مما يبدو راغباً في النجاح، متردداً أو مهموماً.				
٤١	يشكو من مشكلات جسمية أو صحية، كالصداع، أو المغص، أو الدوخة، خلال الأنشطة التنافسية.				
٤٢	الفهم القرائي لديه أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو مستوى أقرانه.				
٤٣	يلتبس عليه أو يخطئ في كتابة الحروف المتشابهة نطقاً أو شكلاً ك/ ق، س/ ث، س/ ص، .... الخ.				
٤٤	يبدو منزعجاً أو متوتراً أو مثيراً للشغب مقاوم للمسئولين، مثيراً للفوضى أو الاضطراب.				
٤٥	يهمل واجباته المدرسية أو المنزلية دون سبب معقول أو منتحلاً أعذاراً وهمية.				
٤٦	يكرر التغيب عن المدرسة منتحلاً أعذاراً غير مقبولة أو غير حقيقية.				
٤٧	يجد صعوبة في حل وفهم المسائل الحسابية اللفظية، ويضيق ذرعاً بأي نشاط عقلي حسابي أو رياضي.				
٤٨	لا يراعي الفواصل والنقط عند القراءة، أو يقف وقفات غير ملائمة للسياق فيضيّع المعنى.				
٤٩	يميل إلى تجنب المواقف الجديدة أو مواقف التحدي الأكاديمي أو التنافس، أو المسابقات.				
٥٠	يبدو مشغولاً بذاته، متمركزاً حولها، أكثر من انشغاله بواجباته، أو وضعه الدراسي أو تقدمه.				

انتهت الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم

مع التحية والشكر والتقدير.......... الباحث

للاستخدام بمعرفة الباحث

النمط	ن ع	ن ف د	ق ك ت	ف ع	ح د	مجموع
درجة خام						
د معيارية						

ملحق (٧)

اختبار المصفوفات المتتابعة
لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS
تعريب وتقنين عزيزة رحمة (٢٠٠٤).

مقياس المصفوفات المتتابعة المعيارية

RAVEN,S PROGRESSIVE MATRICES

SPM Plus SETS A - E

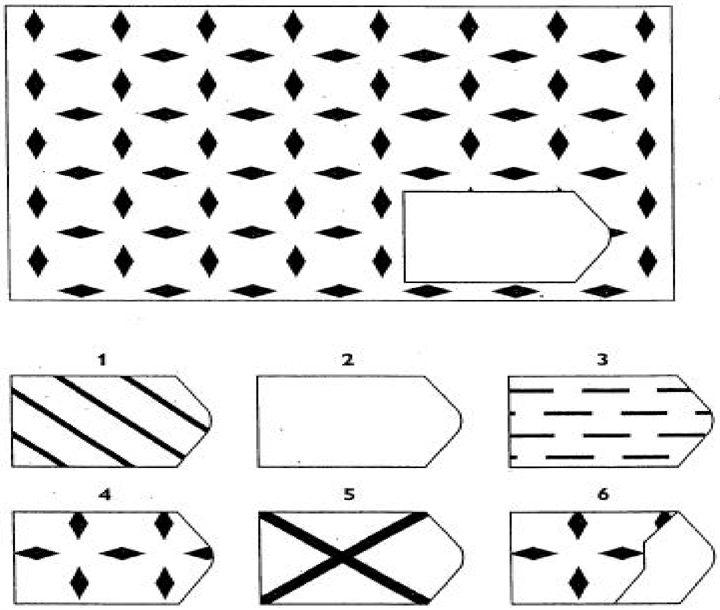
Parallel and New Items developed by

Irene Styles and Michael Raven

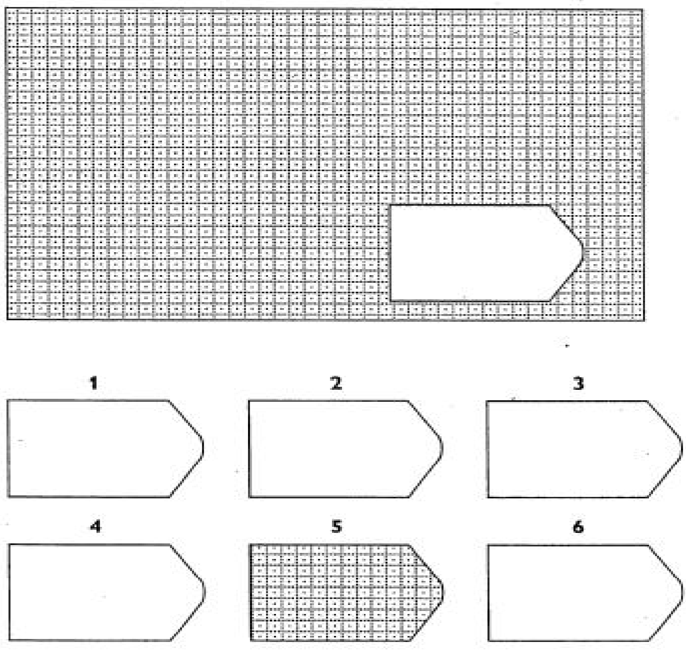
From the originals prepared by

J C Raven

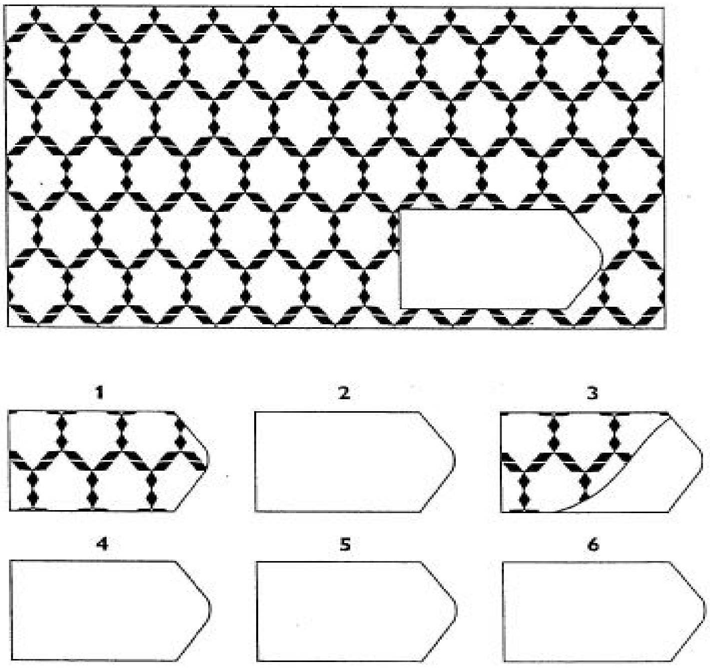
A1



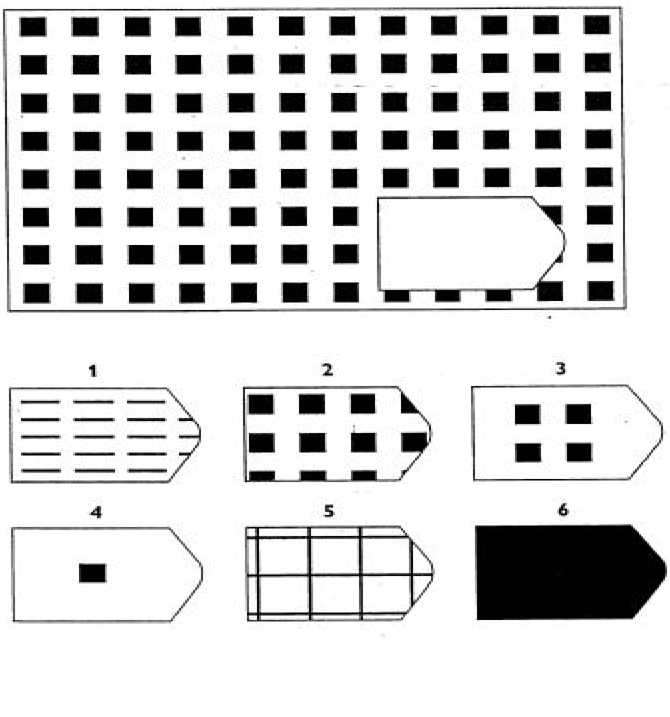
A2



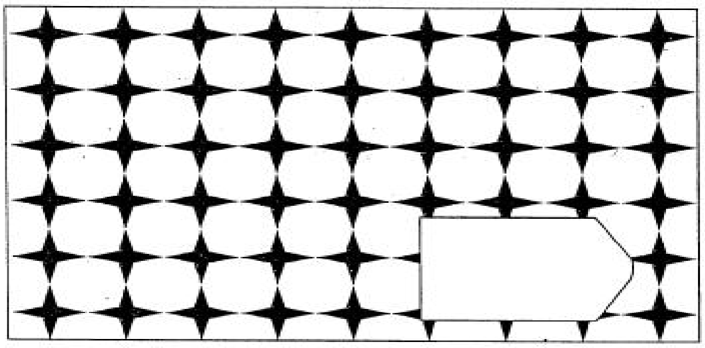
A3



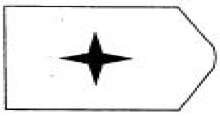
A4



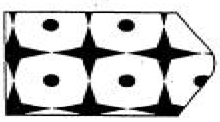
A5



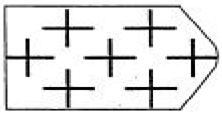
1



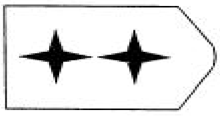
2



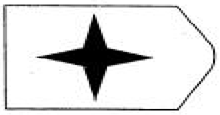
3



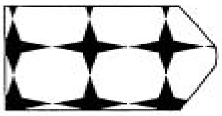
4



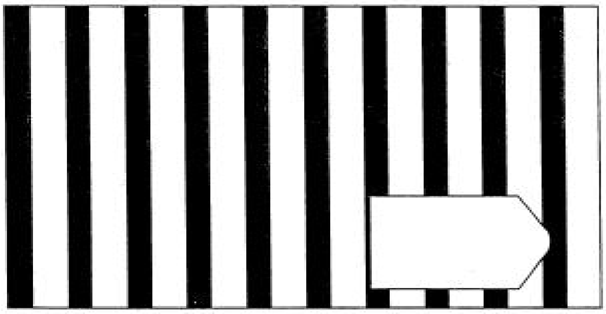
5



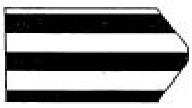
6



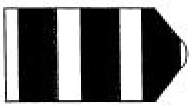
A6



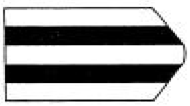
1



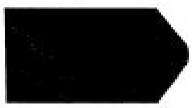
2



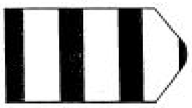
3



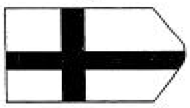
4



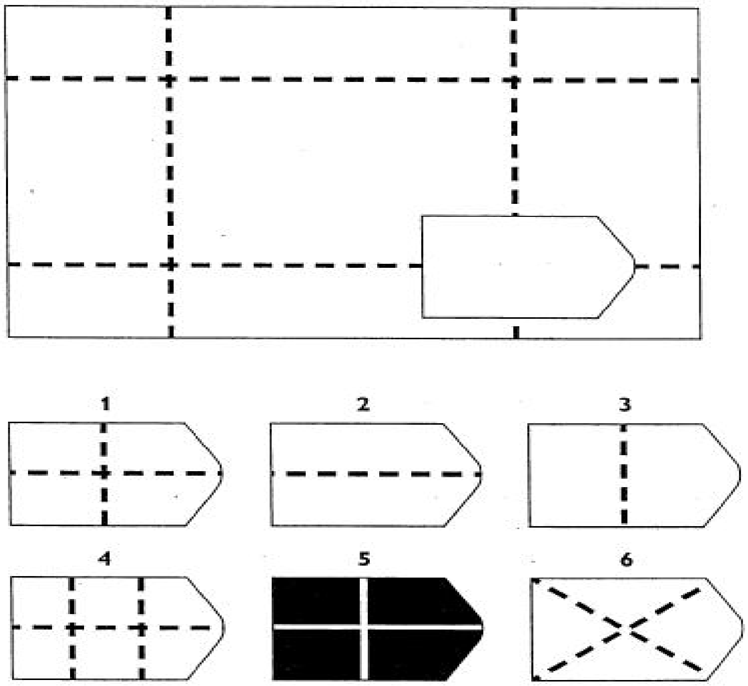
5



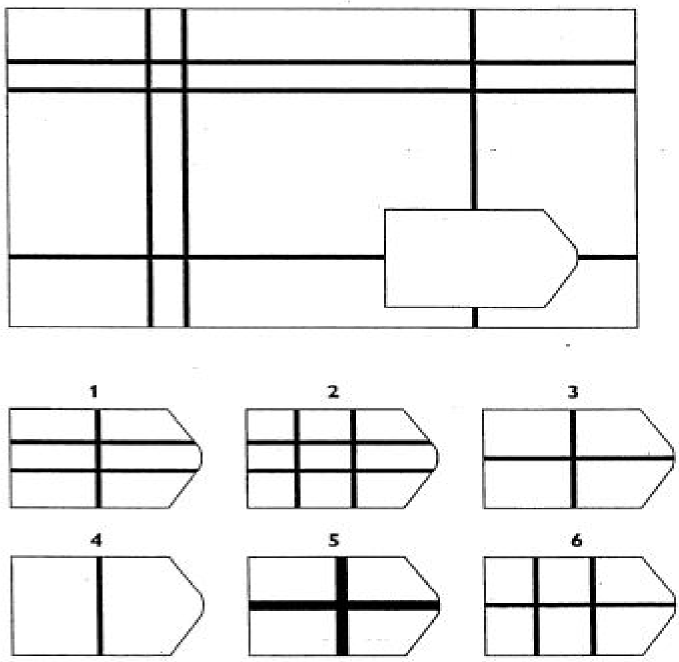
6



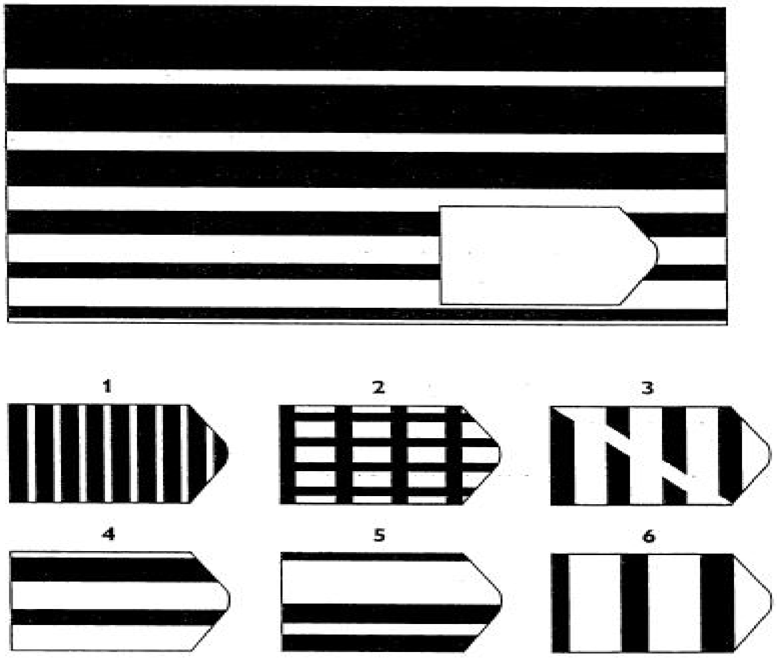
A7



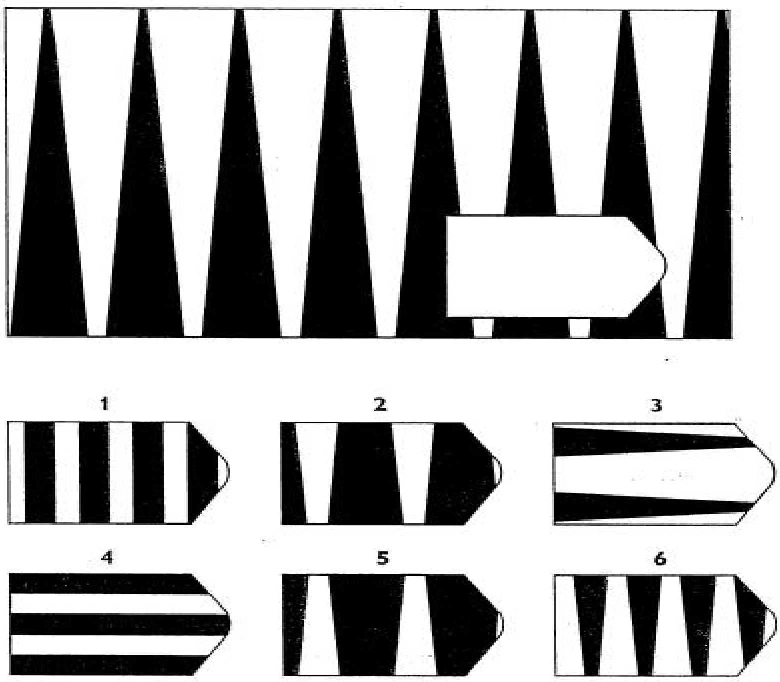
A8



A9



A10



ملحق (٨)

اختبار الذكاوات المتعددة (قائمة تيلي)

الصف: ....

الجنس: طالب: ☐ طالبة: ☐

عزيزي الطالب / الطالبة:

نعرض عليك اختبار يقيس الذكاءات المتعددة المسيطرة عندك وهو عبارة عن مجموعة من التصور، حيث يعرض عليك (٢٨) سؤالاً معروضة في (١٤) صحفة، كل سؤال له صورتين (أ ، ب)، نرجوا منك اختيار أي من الصورتين تشبهك أكثر ونقل إجابتك في ورقة الإجابة.

مثال توضيحي: سؤال (1) به (1أ، 1ب) اختر واحدة من الخيارين إما الصورة (1 أ)، أو الصورة (1 ب).

يرجى عدم الإجابة على نفس الصورة، يوجد مرفق ورقة مفتاح الإجابة يرجى وضع الاختيار المفضل في الخانة المخصصة لها في الجدول المرفق، فيرجى التأكد من وضع الإجابة في الخانة المحددة.

مع العلم أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو أخرى خاطئة.

ولكم جزيل الشكر

الباحث

استبانة "تيلي" للذكاوات المتعددة

الاسم: المدرسة:

التاريخ: الفصل:

الجنس: ذكر ( ) أنثى: ( ) العمر:

ورقة الإجابة

الرقم	أ	ب
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		
١١		
١٢		
١٣		
١٤		

الرقم	أ	ب
١٥		
١٦		
١٧		
١٨		
١٩		
٢٠		
٢١		
٢٢		
٢٣		
٢٤		
٢٥		
٢٦		
٢٧		
٢٨		

الإجمالي							
١- اللغوي	٢- منطقي/ رياضي	٣- مكاني	٤- موسيقي	٥- جسمي/ حركي	٦- ضمنشخصي	٧- بينشخصي	

الذكاءات المسيطرة

١- ______ ٢- ______ ٣- ______ ٤ - ______ ٥ - ______ ٦- ______

٧- ______



١ أ



١ ب



٢ أ



٢ ب



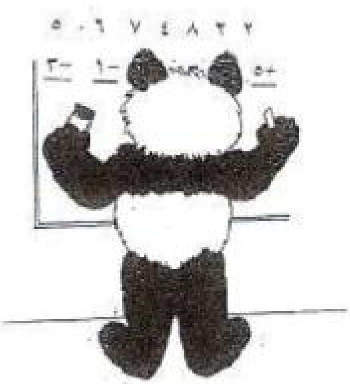
٣أ



٣ب



٤أ



٤ب

٢



٥ أ



٥ ب



٦ أ



٦ ب

٣



٧أ



٧ب



٨أ



٨ب

ملحق (٩)

البرنـامج التدريبي

الجلسة الأولى (التمهيدية)
استراتيجية الذكاءات المتعددة واستثمارها فى تحسين القراءة الجهرية

الهدف العام من الجلسة:

- إتاحة الفرصة للتعارف بين الباحث والتلاميذ المشاركين بالبرنامج التدريبي، من أجل شعور التلاميذ بالأمن والطمأنينة، وكذلك التعارف بين التلاميذ على بعضهم البعض.

الهدف الخاص:

- الاتفاق على قواعد العمل والتعليمات الخاصة بالبرنامج.
- توضيح عدد الجلسات وموعدها ومدة كل جلسة وتحديد موضوع الجلسة.
- توضيح مفهوم البرنامج والغاية منه من حيث أنه يختلف عن الطريقة المعتادة في الصفوف العادية. وتوضيح ذلك من خلال شرح المدرب للطريقة التي ستستخدم أثناء جلسات البرنامج.

الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن:

١- يتعرف على أنواع الذكاءات المتعددة.

٢- يذكر استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

٣- يذكر الاستفادة من التطبيقات التربوية التي تقدمها نظرية الذكاءات المتعددة، في العملية التعليمية.

الإجراءات:

١- تبدأ الجلسة بالترحيب بالتلاميذ والتعارف بين المدرب والتلاميذ المشاركين في البرنامج وكذلك تعارف التلاميذ على بعضهم.

٢- يشرح المدرب للتلاميذ أهمية البرنامج التدريبي في مساعدة التلاميذ على تحسين مهاراتهم القرائية (القراءة الجهرية).

٣- يوضح للتلاميذ بأن كل فرد من أفراد المجتمع يتمتع بذكاءات متنوعة ولكنها متفاوتة من حيث القوة والضعف، ولكننا نستطيع أن ننمي هذه الذكاءات الضعيفة من خلال الذكاءات القوية، ثم أوضح للتلاميذ أنواع الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها من خلال رسم شجرة الذكاءات المتعددة. وبأن هناك فرق بين استراتيجيات الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في الغرفة الصفية عن الطريقة العادية المعتادة في الصف.

٤- إعطاء التلاميذ فرصة لمناقشة المضامين المختلفة للذكاءات المتعددة.

٥- يتحدث الباحث عن البرنامج التدريبي وعدد جلساته (١٢) جلسة وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأنشطة المختلفة.

٦- يشرح المدرب كيفية تشكيل عمل المجموعات وشرح توزيع الأدوار في عمل المجموعات.

الزمن: ثلاث حصص.

الأسلوب المستخدم: (المناقشة الجماعية، الحوار – مجموعات عمل، العصف الذهني).

المواد والوسائل التعليمية: (السبورة - بطاقات تدريب – أوراق عمل).

أنشطة الجلسة الأولى (التمهيدية)

v النشاط الأول: (التعارف وكسر الجليد)

الهدف من النشاط:

- التعاون بين المدرب والتلاميذ المشاركين.
- تعارف التلاميذ على بعضهم البعض.

تنفيذ النشاط:

- ادخل إلى الصف مبتسماً واسلم على لتلاميذ جميعاً وأحييهم وأرحب بهم في غرفة الصف وأقول: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته – أهلاً وسهلاً ومرحباً بكم.
- اعرف على نفسي وأخبرهم بأنني سأتولى تدريبكم وتعليمكم لمهارات القراءة الجهرية في هذا البرنامج التدريبي.
- ابدأ بالتمهيد بالأسئلة التعارفية كالآتي:

ما اسمك، كيف الحال، ما اسم أبيك، ماذا يعمل أبوك، ما هوايتك، ماذا ترغب أن تكون في المستقبل.

والهدف من هذه الأسئلة هي أن تزداد المحبة والألفة بين المدرب والتلاميذ.

v النشاط الثاني: (قواعد العمل).

الهدف من النشاط: الاتفاق بين الباحث والمشاركين على قواعد تنظيم سير عمل الجلسات التدريبية أثناء تنفيذ النشاط.

تنفيذ النشاط:

- يتفق المدرب مع التلاميذ المشاركين على قواعد العمل أثناء تنفيذ الجلسات على النحو التالي:

١- الالتزام بالوقت والحضور قبل بدء الجلسة.
٢- حق المشاركة للجميع أثناء التدريب.
٣- عدم التحدث بدون إذن أو رفع الأيدي.
٤- منع الأحاديث الجانبية.
٥- اتباع تنفيذ التعليمات التي يقدمها المدرب.
٦- الإنصات أثناء تحدث المدرب مع أحد التلاميذ.
٧- عدم مقاطعة التلاميذ أثناء تنفيذ الجلسات.
٨- احترام الإجابة التي يقترحها أو يقدمها أحد التلاميذ.
٩- عدم الانصراف قبل انتهاء جلسة التدريب.

v النشاط الثالث: (تشكيل مجموعات العمل).

الهدف من النشاط: تدريب التلاميذ على تشكيل المجموعات أثناء سير جلسات التدريب وتنفيذ الأنشطة التدريبية.

تنفيذ النشاط:

- شرح كيفية تشكيل عمل المجموعة.
- توزيع بطاقات على التلاميذ ويوجد على كل بطاقة رقم مثل رقم (١) يكون على ثلاث بطاقات، ورقم (٢) يكون على ثلاث بطاقات ورقم (٣) يكون على ثلاث بطاقات ورقم (٤) يكون على ثلاث بطاقات ورقم (٥) يكون على ثلاث بطاقات، وبعد توزيع البطاقات على التلاميذ بشكل عشوائي يطلب عن التلاميذ ذوي الرقم (١) أن يجلسوا على الطاولة رقم (١) والتلاميذ ذوي الرقم (٢) يجلسوا على الطاولة رقم (٢) وهكذا حتى ينم تكوين خمس مجموعات وكل مجموعة نكون مكونة من ثلاثة تلاميذ.

v النشاط الرابع: (توزيع الأدوار)

الهدف من النشاط: شرح توزيع الأدوار في عمل المجموعات:

تنفيذ النشاط:

١- اختيار عريف (عريف للمجموعة) مهمته إدارة عمل المجموعة أثناء تنفيذ النشاط ومتابعة المطلوب وإدارة الحوار مع تلاميذ المجموعة.
٢- كاتب المجموعة ومهمته تسجيل المعلومات أثناء تنفيذ النشاط أو التدريب.

٣- متحدث المجموعة ومهمته يقرأ نتائج عمل المجموعة خلال تنفيذ النشاط. مع الأخذ بعين الاعتبار بأنه يتم توزيع الأدوار والتبادل بين أعضاء المجموعة في كل نشاط أثناء التدريب.

v النشاط الخامس: (مناقشة جلسات البرنامج).

الهدف من النشاط: مناقشة جلسات البرنامج والتوصل مع التلاميذ المشاركين إلى اتفاق كامل على موعد تنفيذ الجلسات ومكان تطبيق البرنامج ومستلزمات التدريب.

v النشاط السادس: (رسم شجرة الذكاءات).

الهدف من النشاط: يهدف هذا النشاط إلى تعرف التلاميذ المشاركين على أنواع الاستراتيجيات التي تتضمنها استراتيجية الذكاءات المتعددة.

تنفيذ النشاط: يتم ذلك من خلال رسم شجرة للذكاءات المتعددة لها سبع فروع وكل فرع يتفرع عنه عدة أغصان تمثل استراتيجية كل نوع من أنواع الذكاءات وذلك من أجل التوصل إلى مفهوم استراتيجية الذكاءات المتعددة.

التقويم الختامي: ماهي المعلومات التي استفدتها من هذه الجلسة؟ وماذا تعلمنا؟ (مناقشة وحوار).

الواجب المنزلي: يطلب من التلاميذ رسم شجرة الذكاءات المتعددة.

الجلسة الثانية
تكوين كلمة من مجموعة حروف مبعثرة

المهارات المراد تحسينها:

١ – نطق الحروف الهجائية والتعرف على أشكالها.

- تكوين كلمة من مجموعة حروف مبعثرة.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكومن قادراً على أن:

١- ينطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً.

٢- يركب من الحروف كلمات، ويقرأها قراءة جهرية سليمة.

٣- يقرأ الكلمات، والجمل قراءة جهرية سليمة.

٤- يشعر بضرورة اتقانه مهارة تكوين كلمة من مجموعة حروف مبعثرة.

المحتوى: كلمات، وجمل من كتب القراءة المقررة لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)

الزمن: ثلاث حصص.

المواد والوسائل التعليمية: (السبورة، لوحة الجيوب، بطاقات تدريب، أوراق عمل، صور).

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

نعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: (القراءة الفردية، آلة التسجيل).
- الذكاء المنطقي: (ترتيب الحروف، الاكتشاف الموجه).
- الذكاء المكاني: (قراءة الصور، استخدام الألوان).
- الذكاء الحركي: (ممارسات حركية عملية، استخدام اليدين).
- الذكاء الموسيقي: (القراءة الكورالية).
- الذكاء الاجتماعي: (المجموعات التعاونية – القراءة الجماعية).
- الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).

تنفيذ إجراءات الجلسة

أولاً – التمهيد والإثارة:

يعرض على التلاميذ مجموعة من الصور حيث يمسك المدرب الصورة الأولى، ويطلب منهم أن يسموا هذه الصورة، وبعد تسميتها يدوّن اسم الصورة على السبورة، ثم اقرأ الكلمة، وأحلل حروفها، وهكذا مع بقية الصور الأخرى (بصري)، ثم أقوم بتذكير التلاميذ بأنكم قد تعلمتم منذ

الصف الأول في دروس القراءة، والكتابة، تسلسل حروف لغتنا العربية، والمطلوب منكم الآن الإصغاء، والاستماع لقراءة هذه الحروف، من خلال آلة التسجيل. (لغوي)

ا – ب – ت – ث – ج – ح – خ – د – ذ – ر – ز – س – ش – ص – ض – ط – ظ – ع – غ – ف – ق – ك – ل – م – ن – هـ - و - ي

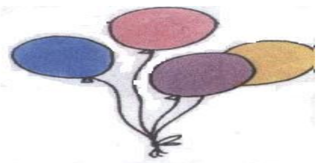
ثم أعلن عنوان الجلسة، وأسجله على السبورة، وهو تكوين كلمة من مجموعة حروف مبعثرة.

ثانياً - التدريب على مهارة تكوين كلمة من حروف مبعثرة وقراءتها قراءة جهرية

تعتمد خطة تنفيذ الجلسة على توظيف الذكاءات المتعدد، لتحسين مهارات القراءة الجهرية (تكوين كلمة من مجموعة حروف مبعثرة). من خلال الاستراتيجيات، والأنشطة التدريبية التالية:

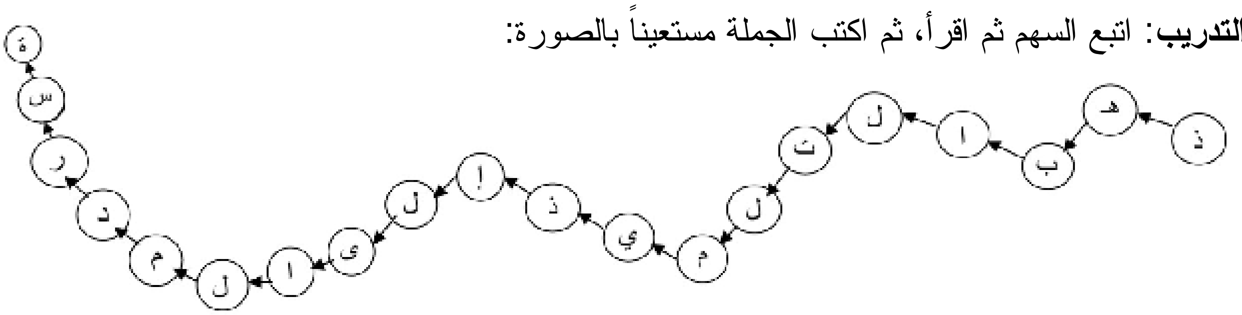
التدريب الأول	**تكوين كلمة من مجموعة حروف مبعثرة من خلال الصور**	
الذكاءات المستثمرة	لغوي	بصري
الاستراتيجيات	القراءة الفردية	استخدام الصور
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	يعرض على التلاميذ مجموعة من الصور، وأسفل كل منها حروف مبعثرة. يطلب من كل تلميذ النظر إلى الصورة ثم يقرأ الحروف ليكون كلمة تدل عليها، ثم يقرأها بشكل فردي.	

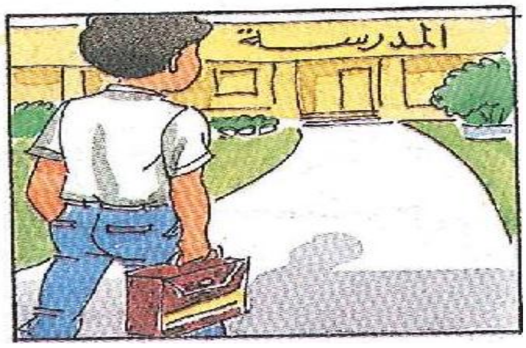
التدريب : كون كلمة من الحروف المبعثرة من خلال الصور الدالة عليها، اكتبها، ثم اقرأها.

		
ق – ب – ر – ي - إ	ط – أ – ل – ف - ا	ل – و – ب – ا - ن
....	....	....

التدريب الثاني	تكوين كلمة من حروف مبعثرة، تقع ضمن دوائر، لتكوين جملة من عدة كلمات مع الاستعانة بالصور		
الذكاءات المستثمرة	بصري	لغوي	اجتماعي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	القراءة الفردية	المجموعة التعاونية
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	- يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، ثم يوزع على كل مجموعة، ورقة عمل تتضمن حروف مبعثرة ضمن دوائر، بالإضافة إلى الصورة المعبرة عن الجملة. - ويطلب من كل مجموعة تكوين كلمات من هذه الأحرف، ليشكلوا جملة ذات معنى، بحيث يطلب من تلاميذ المجموعتين المشاركة في التدريب. - ثم يقرأ التلاميذ الجملة إفرادياً، والمدرب يصحح ويعزز.		

التدريب: اتبع السهم ثم اقرأ، ثم اكتب الجملة مستعيناً بالصورة:



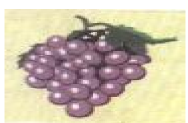


الجملة: ....

التدريب الثالث	تدريب التلاميذ على تكوين كلمة حسب مسألة حسابية معطاة لهم				
الذكاءات	بصري	منطقي	اجتماعي	موسيقي	لغوي
الاستراتيجيات	خبرات الصور	تدريب الحروف	مجموعات تعاونية	القراءة الكورالية	قراءة فردية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، ثم يوزع على كل مجموعة ورقة عمل، تتضمن صور وحروف مرقمة، ثم يطلب من التلاميذ أن يرتبوا هذه الحروف حسب المسألة الحسابية المعطاة، لهم ليكونوا الكلمة المناسبة للصورة، ثم يطلب منهم أن يكتبوا الكلمة، ثم قراءتها بشكل جماعي، ثم بشكل فردي.				

التدريب:

كون من الحروف الآتية كلمة، تدل على الصورة، حسب المسألة الحسابية الآتية، اكتبها، ثم اقرأها.

الحرف	ي	ك	د	٣ + ١ + ٢ =	
الرقم	١	٢	٣	....	
الحرف	ص	ن	ح	١ + ٣ + ٢ =	
الرقم	١	٢	٣	....	
الحرف	ب	ع	ن	٢ + ٣ + ١ =	
الرقم	١	٢	٣	....	

التدريب الرابع	تكوين كلمات ذات معنى من مجموعة حروف مبعثرة، ضمن مربعات	
الذكاءات المستثمرة	لغوي	منطقي
الاستراتيجيات	قدح ذهني – قراءة فردية	ترتيب الحروف – ألغاز منطقية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يوزع على التلاميذ أوراق عمل، تتضمن حروف مبعثرة، ضمن مربعات، ثم يطلب من التلاميذ شطب الحروف المتماثلة، ثم يطلب منهم تكوين كلمة ذات معنى من بقية الحروف.	

التدريب: اشطب الحروف المتماثلة في المربعات، ثم رتب بقية الحروف لتكوّن كلمة ذات معنى، اكتبها، ثم اقرأها.

ث	ت	ب	س
ك	ذ	غ	ع
ل	د	ذ	د
س	ك	ت	غ
الكلمة: اسم حيوان			
....			

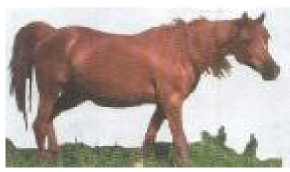
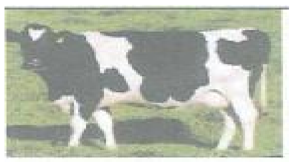
ي	ب	ق	ع
و	ص	ن	ف
ع	ف	ص	غ
ب	ق	م	ن
الكلمة: تتعلق بالطقس			
....			

س	ش	ل	ة
ع	ر	هـ	ق
ع	ح	ف	ر
ا	ش	ق	هـ
الكلمة: من الزواحف			
....			

التدريب الخامس	تكوين كلمات من مجموعة حروف مبعثرة، ضمن مربعات تدل على أسماء الصور الموجودة بجانبها.		
الذكاءات المستثمرة	لغوي	بصري	اجتماعي
الاستراتيجيات	قدح ذهني	استخدام الصور	مجموعات تعاونية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، ثم يوزع على كل مجموعة ورقة عمل تتضمن حروف مبعثرة ضمن مربعات، وبجانبها صور، ثم يطلب من كل مجموعة تكوين كلمات لأسماء الصور التي بجانبها، ثم كتابتها وقراءتها.		

التدريب: كون من الحروف في المربعات الآتية أسماء تدل على الصور الموجودة بجانبها، اكتبها، ثم اقرأها.

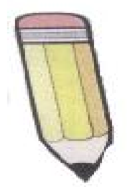
ج	ث	ا	ة	ي
ك	ص	س	ن	ط
ق	ز	ر	م	ش
ح	د	ن	ذ	ل

التدريب السادس	تدريب التلاميذ على تكوين كلمات من حروف مبعثرة من خلال البطاقات		
الذكاءات المستثمرة	حركي	بصري	لغوي
الاستراتيجيات	ممارسات حركة عملية	استخدم الصور	القراءة الفردية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يضع المدرب بطاقات كتب عليها عدة حروف بحيث تشكل هذه الحروف أربع كلمات، وتكون بطاقات كل كلمة من هذه الكلمات لونها يختلف عن الأخرى. ثم يضع المدرب على السبورة لوحة جبوت تحتوي على أربع صور دالة على هذه الكلمات، ثم يطلب من التلميذ أن يقوم بسحب هذه الحروف من الصندوق ليشكل الكلمة، ويلصقها أمام الصورة الدالة عليها، ثم يقرأها قراءة جهرية سلمية.		

التدريب: كون من الحروف المكتوبة على بطاقات كلمات تدل على اسم الصورة الموجودة على لوحة الجيوب، ثم اقرأها.

ف – ق – و – ن – ل – أ – ب – م – ج – ك – ر – هـ

التدريب السابع	تدريب التلاميذ على التعبير عن الصورة، من خلال تأملها والتفكير بها	
الذكاءات المستثمرة	شخصي	بصري
الاستراتيجيات	التأمل والتفكير	استخدام الصور
الأنشطة المعتمدة في التدريب	تعرض على التلاميذ صورة، يطلب منهم تأملها ثم يطلب منهم كتابة جملتين مفيدتين.	

التدريب: عبر عن الصورة بجملتين مفيدتين



ثانياً - التقويم الختامي:

أقوِّم التلاميذ لما تعلّموه في هذا الدرس من مهارات على النحو التالي:

١ – أوزع على التلاميذ ورقة عمل، لتقويم مهارة تكوين كلمة، من مجموعة حروف مُبعثرة مستخدماً (الذكاء اللغوي).

- اكتب كلمات ذات معنى في الفراغات بعد ترتيبها، ثم اقرأها. (لغوي، منطقي)

ر	أ	س	ة		....
ص	ي	ر	ف		....
ظ	ن	ف	ي		....
ي	د	م	ن	ة	....

٢ – أقسم التلاميذ إلى مجموعتين، وأوزع عليهم ورقة عمل تتضمّن حروف مبعثرة، وأطلب منهم أنْ يتعاونوا في حلها تعزيزاً لذكائهم الاجتماعي.

- كوّن كلمات ذات معنى من الحروف التالية:

ع – ق – ل – ب – م - ة

١ - ....

٢ - ....

٣ - ....

٤ - ....

٥ - ....

ما هي المعلومات التي استفدتها من هذا الدرس؟ وماذا تعلمنا؟ (لغوي – حوار ومناقشة).

ثالثاً - واجب منزلي:

- عند رجوعك إلى البيت اطلب من أحد أفراد أسرتك بأن يضع لك كلمات من حروف مبعثرة ثم قم بتركيبها لتكون كلمات ذات معنى من أجل إلقائها في الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة
نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقاً صحيحاً
(المد بالألف)

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

- نطق الحروف نطقاً صحيحاً.
- نطق الحروف مع حركة الفتحة نطقاً صحيحاً.
– نطق الحروف مع المد بالألف نطقاً صحيحاً.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن :

- ينطق الحروف الهجائية مع حركة الفتحة نطقاً صحيحاً.
- ينطق الحروف الهجائية مع المد بالألف نطقاً صحيحاً.
- يقرأ كلمات تحتوي حروفها على حركة الفتحة مبرزاً صوت الفتحة.
- يقرأ كلمات تحتوي حروفها على مد بالألف مبرزاً صوت المد بالألف (بمقدار فتحتين).
- يقرأ التلميذ النص قراءة جهرية سليمة.
- يشعر بضرورة اتقانه لمهارة نطق الحروف الهجائية مع حركة الفتحة ونطق الحروف الهجائية مع المد بالألف.

المحتوى: نصّ القراءة: المدينة

المدينة واسعة، شوارعها عريضة، فيها أبنية عالية، وحدائق ومستشفيات، ومدارس، ومساجد، وكنائس، وفيها سكان كثيرون، وأسواق كثيرة وكبيرة يزورها العديد من الناس من القرى والأرياف.

الزمن: ثلاث حصص

الوسائل التعليمية: (صور – ألوان – أوراق عمل – بطاقات).

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: (السرد القصصي – المناقشات – القراءة الفردية – قدح ذهني).
- الذكاء المنطقي: (الترتيب المنطقي – الألغاز المنطقية – الاكتشاف الموجه).
- الذكاء المكاني: (استخدام الصور الملونة – استخدام الألوان).
- الذكاء الحركي: (ممارسة حركية عملية – استخدام اليدين).
- الذكاء الموسيقي: (القراءة الكورالية– تنغيم الألفاظ).

- الذكاء الاجتماعي: (التعليم التعاوني – القراءة الجماعية).
- الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).

إجراءات تنفيذ الجلسة:

<u>أولاً – التمهيد والإثارة:</u> أقوم بسرد قصّة صغيرة يدور موضوعها حول النص، ثم أبدأ بطرح أسئلة على التلاميذ.

مثل: أين تسكن؟ في المدينة أم في الريف؟ ما اسم مدينتك؟ ثم أعرض صورة عن المدينة، وأطلب من التلاميذ أن يتأملوها بعض الوقت (ذكاء شخصي)، ثم اطلب من كلّ تلميذ أنْ يصف الصور، وماذا تتضمن، ثمّ أناقشهم في مضمون الصورة، وما تحتويه من (مدرسة – شوارع – مستوصف – عالية – حديقة – سيارات كثيرة – ساحة الخ...) (بصري)، ثم أقوم بتدوين عنوان الدرس على السبورة.

<u>ثانياً – عرض الدرس:</u>

- يعرض على التلاميذ النص مكتوباً على ملصقة معلقة على السبورة بخط كبير، وواضح.
- يطلب من التلاميذ الإصغاء، والاستماع لقراءة المدرب (ذكاء لغوي).
- يقرأ المدرب النص قراءة جهرية نموذجية بحيث تكون القراءة مسموعة، وببطء معقول مع استخدام المؤشر.
- أوزع على التلاميذ النص مكتوباً على ورقة، ثم أعود لقراءة النص أمام التلاميذ بصوت واضح، ومسموع والتلاميذ يتابعون بوضع السبابة على كلمات النص (حركي).
- قراءة النص عدة مرات أمام التلاميذ.
- واطلب من التلاميذ أنْ يرددوا جمل النص مع مراعاة البطء المعقول أثناء القراءة، وانسجام التلاميذ فيما بينهم، ومشاركة الجميع في القراءة (موسيقي اجتماعي).
- أقسم التلاميذ إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تقرأ وراء المدرب، والثانية تصغي، وتستمع ثم تقرأ الثانية، وتصغي، وتستمع الأولى. (لغوي، اجتماعي، موسيقي).
- ثم يطلب من التلاميذ قراءة النص قراءة فردية.

ثالثاً- التدريب على مهارات القراءة الجهرية:تُنفذ التدريبات والأنشطة لمهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها في الجلسة،وذلك من خلال توظيف الذكاءات المتعددة، واستراتيجياتها.

التدريب الأول	تدريب التلاميذ على نطق الحروف مع حركة الفتحة، ونطق الحروف مع المد بالألف نطقاً صحيحاً			
الذكاءات المستثمرة	لغوي	اجتماعي	موسيقي	بصري
الاستراتيجيات	القراءة الفردية	القراءة الجماعية	القراءة الكورالية	استخدام الألوان
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- يطلب من التلاميذ الاستماع، والإصغاء لنطق الحروف، مع الحركة القصيرة (الفتحة)، والحروف مع المد بالألف، من خلال اللوحة المعلقة على السبورة، والتي يتم قراءتها من قبل المدرب. - يقسم التلاميذ إلى مجموعتين الأولى تردد من وراء المدرب، وتستمع وتصغي الثانية ثم تقرأ الثانية، وتستمع وتصغي الأولى مع التأكيد على الانسجام فيما بينهم، ومشاركة الجميع في القراءة. - يطلب من التلاميذ نطق الحروف بالحركة القصيرة (الفتحة)، والحروف مع المد بالألف بشكل فردي، ويعزز النطق الصحيح، ويصحح النطق الخاطئ. - توزّع أوراق عمل على التلاميذ، ويطلب منهم تلوين الكلمات التي تبدأ بحرف حركته الفتحة باللون الأحمر، وتلوين الكلمات التي تبدأ بحرف مع المد بالألف باللون الأخضر.			

التدريب (أ):نطق الحروف مع حركة الفتحة.

أ	بَ	تَ	ثَ	جَ	حَ	خَ	دَ	ذَ	رَ	زَ	سَ	شَ	صَ
ضَ	طَ	ظَ	عَ	غَ	فَ	قَ	كَ	لَ	مَ	نَ	هــَ	وَ	يَ

التدريب (ب): نطق الحروف مع حرف المد بالألف:

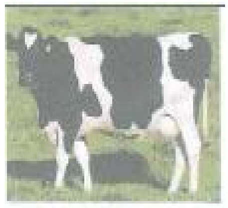
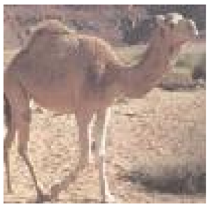
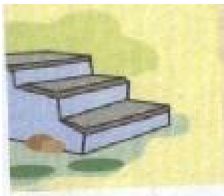
با	تا	ثا	جا	حا	خا	دا	ذا	را	زا	سا	شا	صا	ضا
طا	ظا	عا	غا	فا	قا	لا	كا	ما	نا	هــَ	وَ	يا	

التدريب (ج): لوّن الكلمات التي تبدأ بحرف حركته الفتحة باللون الأحمر، والكلمات التي تبدأ بحرف مع حركة المد بالألف باللون الأخضر.

ذَهب	ذُرة	جابر	بذُور	ذِئب	باخرة	نَخيل
نُجوم	جِسر	غالب	تاج	جَبَل	خالد	غَدير

التدريب الثاني	تدريب التلاميذ على نطق الحروف، مع حركة الفتحة (القصيرة) من خلال الكلمات مع الاستعانة بالصور، ثم قراءتها.		
الذكاءات المستثمرة	حركي	بصري	لغوي
الاستراتيجيات	ممارسات حركة عملية	استخدام الصور الملونة	القراءة الفردية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- يعرض على التلاميذ صندوق يحتوي على بطاقات كرتونية مكتوب على كل بطاقة حرف بالحركات الثلاثة (الفتحة، الضمة، الكسرة). - ثم يطلب من التلميذ أنْ يقوم بسحب بطاقة من الصندوق، ثم يقرأ الحرف بحركته، ويضعه في الفراغ المناسب أسفل الصورة على لوحة الجيوب، ليكمل الكلمة، ثم يقرأها، وتعزز الإجابة الصحيحة، وتصحح الخاطئة.		

التدريب: ضع الحرف المناسب مع حركة الفتحة أسفل الصورة ثم اقرأ.

				
....ـقرة	....ـأس	.....ـمل	.....رج	....ردة

التدريب الثالث	تدريب التلاميذ على تكوين كلمة ذات معنى مكونة من مقطعين، من خلال مسألة حسابية، ثم قراءة الكلمات من قبل التلاميذ قراءة جهرية صحيحة.		
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	رياضي
الاستراتيجيات	التعلم التعاوني (مجموعات تعاونية)	- مناقشة والقراءة بين التلاميذ - القراءة الفردية	الترتيب المنطقي
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- اقسّم التلاميذ إلى ثلاثة مجموعات ثم أوزّع عليهم أوراق عمل تتضمن كلمات مؤلفة من مقطعين. - ثمّ اطلب منهم أنْ يكونوا كلمات من خلال المقاطع المرقمة حسب المسألة الحسابية المعطاة لهم. - ثمّ اطلب من تلاميذ كلّ مجموعة قراءة هذه الكلمات قراءة فردية، للتأكد من مشاركة جميع التلاميذ، والمجموعة التي تنهي أولاً هي المجموعة الفائزة.		

التدريب: ركب من المقاطع كلمات ذات معنى حسب المسألة الحسابية الآتية ثم اقرأ.

المقطع	نا	سب	رب	فع	عا	حا	قل	قا
الرقم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨

مثال: احسب ناتج ١ + ٤ = نا + فع = نافع

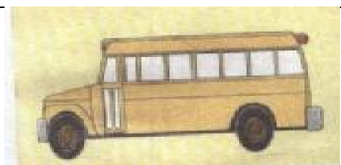
احسب ناتج ٦ + ٢ =

احسب ناتج ٨ + ٣ =

احسب ناتج ٥ + ٧ =

التدريب الرابع	تدريب التلاميذ على إكمال المقطع الناقص لكل كلمة، من خلال الألغاز مع الاستعانة بالصور، ثم قراءة الكلمة قراءة جهرية صحيحة			
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	رياضي	بصري
الاستراتيجيات	مجموعات تعاونية	القراءة الفردية	ألغاز منطقية	استخدام الصور
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- اقسمّ التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، ثم أقيم بين المجموعات مسابقة لحل الألغاز. - أوزّع على كل مجموعة ورقة عمل تتضمن ألغاز تثير تفكير التلاميذ وبجانب كل كلمة لغز، كلمة ينقصها مقطع (مد بالألف)، وبجانبه صورة تدل على الكلمة. - ثم يطلب منهم إكمال الكلمة بالمقطع المناسب، من أجل أن تكون الكلمة صحيحة وذات معنى، وذلك من خلال الاستعانة بالصورة المقابلة لها. - ثم يطلب من كل تلميذ من تلاميذ المجموعات قراءة الكلمة قراءة جهرية سليمة، والمجموعة التي تنتهي أولاً، وتحل ألغاز هذه الكلمات حلاً صحيحاً تعتبر هي المجموعة الفائزة، حيث تعزز الإجابة الصحيحة، وتصحح الإجابة الخاطئة.			

التدريب: اقرأ العبارات واكتب المقطع الناقص لكل كلمة مستعيناً بالصور.

١	يطير به العصفور	جـ.........ح	
٢	نستخدمها في الرسم	ألـ.........ن	
٣	نجدها على مائدة الطعام	مـ.........عق	
٤	تشبه ألوان الزهرة	فـ.......شة	
٥	نستخدمها في التنقل	..........فلة	

التدريب الخامس	تدريب التلاميذ على تكوين كلمات ذات معنى، من مجموعة حروف مبعثرة ضمن مربعات، من خلال رسم دائرة حول كل كلمة بلون مغاير مع لفظ المد بالألف من خلال قراءة الكلمة بشكل فردي من قبل التلاميذ.			
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	بصري	رياضي
الاستراتيجيات	تعليم تعاوني	قدح ذهني	استخدام الألوان	ألغاز
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- اقسمّ التلاميذ إلى ثلاث مجموعات توزّع على كل مجموعة، ورقة عمل تتضمّن حروف مبعثرة ضمن مربعات، وبجانب هذه المربعات ألغاز لغوية ثم يطلب منهم قراءة اللغز، ليشكلوا الكلمة الدالة عليها، ووضعها ضمن دائرة بألوان مختلفة، ثم يطلب منهم قراءة هذه الكلمات، مع التركيز على إبراز مقطع المد بالألف لهذه الكلمات ونطقها نطقاً سليماً.			

التدريب:ارسم دائرة حول سبع كلمات في المربعات اقرأها، ثم الفظ مقطع المد (بالألف). مثال:

١ - نقرأ به (كتاب)

٢ - فصل من فصول السنة.

٣ - اسم طائر.

٤ - اسم إنسان.

٥ - وجبة نأكلها مساءً.

٦ - يستخدمها الطبيب في العلاج.

٧ - موجودة في كل غرفة.

ن	س	غ	ر	ا	ب
ا	م	ك	ت	ا	ب
ف	ا	ع	ا	م	ر
ذ	ع	ع	ش	ا	ء
ة	ة	ش	ت	ا	ء

التدريب السادس	تدريب التلاميذ على قراءة الفقرة قراءة جهرية سليمة من قبل التلاميذ مع الانتباه لنطق الكلمات التي تحتوي على حروف حركتها الفتحة، والكلمات التي تحتوي على مد بالألف.		
الذكاءات المستثمرة	لغوي	موسيقى	منطقي
الاستراتيجيات	القراءة الفردية	تنغيم الألفاظ	الاكتشاف الموجه
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- يُطلب من كل تلميذ من التلاميذ قراءة الفقرة بشكل فردي مع تنغيم ألفاظها. - ثمّ يطلب من بقية التلاميذ الاستماع، والإصغاء لزميلهم، وعدم مقاطعته أثناء القراءة، واكتشاف الأخطاء، ومن ثم تصحيحها.		

<u>التدريب:</u> اقرأ الفقرة الآتية قراءة جهرية منتبهاً للفظ الكلمات التي تحتوي على حروف حركتها الفتحة، والكلمات التي تحتوي على مد بالألف.

قال سامي: تعلّمت الكتابة، والرسم باستخدام أصابع قدميَّ ، بها أمسك القلم، والفرشاة كما لو أنني أستخدم أصابع اليدين، وسأدعوك إلى معرض لرسومي ستقيمه مدرستي.

التدريب السابع	اعرض الصورة على التلاميذ ثم اطلب منهم تأملها والتعبير عنها بجملة مفيدة	
الذكاء المستمرة	بصري	الذكاء الشخصي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	التأمل
الأنشطة المعتمدة في التدريب	تعرض على التلاميذ صورة، ثم يطلب منهم أن يتأملونها بعض الوقت بشكل جيد، ثم يطلب منهم التعبير عنها بجملة، أو جملتين.	

<u>التدريب:</u> عبر عن الصورة الآتية بجملة مفيدة.



رابعاً – التقويم الختامي: أُقوّم التلاميذ لما تعلّموه في هذه الجلسة من مهارات على النحو التالي:

- أوزّع على التلاميذ أوراق عمل تتضمن كلمات مرة بداية حروفها مفتوحة، ومرة ممدودة بالألف ثم اطلب منهم نطق حروف هذه الكلمات من مخارجها نطقاً صحيحاً.

اقرأ الكلمات الآتية مبرزاً صوت حركة الفتحة والمد الطويل بالألف.

- اطلبْ من التلاميذ قراءة الفقرة قراءة جهرية صحيحة مبرزين صوت المد بالألف، ثم يُطلب منهم أن يستخرجوا الكلمات التي تشتمل على مد بالألف ضمن جدول (لغوي منطقي).

(في مدرستنا باحة واسعة يتجول فيها التلاميذ، وحديقة مزروعة بالأشجار، والأزهار، وملاعب مختلفة يلعب فيها الأطفال).

- اكتبْ كلمات تحتوي على مد بالألف حسب المطلوب. (شخصي - لغوي)

١ – تأمل وفكر في محتويات محل الخياط ثم اذكرها.

٢ – تأمل وفكر في محتويات محل النجار ثم اذكرها.

- ما هي المعلومات التي استفدتها من هذه الجلسة؟ وماذا تعلمت منها؟ (لغوي) (حوار ومناقشة).

خامساً - واجب منزلي:

- عند رجوعك إلى البيت تخيل أنك قمت بزيارة مع معلمك إلى مزرعة، ثم اذكر ما شاهدته من أسماء حيوانات أليفة تشتمل على مد بالألف.

الجلسة الرابعة
نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقاً صحيحاً
(المد بالواو)

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

- نطق الحروف نطقاً صحيحاً.
- نطق الحروف مع حركة الضمة نطقاً صحيحاً.
- نطق الحروف مع المد بالواو نطقاً صحيحاً.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن :

- ينطق الحروف الهجائية مع حركة الضمة نطقاً صحيحاً.
- ينطق الحروف الهجائية مع المد بالواو نطقاً صحيحاً.
- يقرأ كلمات تحتوي حروفها على حركة الضمة مبرزاً صوت الضمة.
- يقرأ كلمات تحتوي حروفها على مد بالواو مبرزاً صوت المد بالواو (بمقدار ضمتين).
- يقرأ التلميذ النص قراءة جهرية سليمة.
- يشعر بضرورة اتقانه لمهارة نطق الحروف الهجائية مع حركة الضمة، ونطق الحروف الهجائية مع المد بالواو.

المحتوى: نصّ قرائي:القرية

القرية صغيرة، شوارعها ضيقة، والأرض حولها واسعة، زُرعت بالأشجار، والزروع المختلفة، منازلها بسيطة، يعمل فيها الفلاحون، يخرجون صباحاً إلى الحقول، يحرثون الأرض، ويزرعونها، ويسقونها. وعندما ينمو الزرع، وتنموا الأشجار يجمعون خيرات كثيرة، يقدمونها للناس.

الزمن:ثلاث حصص

الوسائل التعليمية: (صور – ألوان – أوراق عمل – بطاقات)

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: (السرد القصصي – المناقشات – القراءة الفردية – قدح ذهني).
- الذكاء المنطقي: (الترتيب المنطقي – الألغاز المنطقية – الاكتشاف الموجه).

- الذكاء المكاني: (استخدام الصور الملونة – استخدام الألوان).
- الذكاء الحركي: (ممارسة حركية عملية – استخدام اليدين).
- الذكاء الموسيقي: (القراءة الكورالية– تنغيم الألفاظ).
- الذكاء الاجتماعي: (التعليم التعاوني – القراءة الجماعية).
- الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).

إجراءات تنفيذ الجلسة:

<u>أولاً – التمهيد والإثارة:</u> أقوم بسرد قصّة صغيرة يدور موضوعها حول النص، ثم ابدأ بطرح أسئلة على التلاميذ.

مثل: أين تسكن؟ في المدينة أم في الريف؟ ما اسم مدينتك؟ ثم أعرض صورة عن الريف، وأطلب من التلاميذ أن يتأملوها بعض الوقت (ذكاء شخصي)، ثم اطلب من كل تلميذ أن يصف الصور، وماذا تتضمن، ثم أناقشهم في مضمون الصورة، وما تحتويه من (زروع – حقول الخ...) (بصري) ثم أقوم بتدوين عنوان الدرس على السبورة.

<u>ثانياً – عرض الدرس:</u>

- يعرض على التلاميذ النص مكتوباً على ملصقة معلقة على السبورة بخط كبير، وواضح.
- يطلب من التلاميذ الإصغاء، والاستماع لقراءة المدرب (ذكاء لغوي).
- يقرأ المدرب النص قراءة جهرية نموذجية بحيث تكون القراءة مسموعة، وببطء معقول مع استخدام المؤشر.
- أوزّع على التلاميذ النص مكتوباً على ورقة ثم أعود لقراءة النص أمام التلاميذ بصوت واضح ومسموع، والتلاميذ يتابعون بوضع السبابة على كلمات النص (حركي).
- قراءة النص عدة مرات أمام التلاميذ.
- واطلب من التلاميذ أن يرددوا جمل النص مع مراعاة البطء المعقول أثناء القراءة، وانسجام التلاميذ فيما بينهم، ومشاركة الجميع في القراءة (موسيقي اجتماعي).
- أقسمّ التلاميذ إلى مجموعتين المجموعة الأولى تقرأ وراء المدرب، والثانية تصغي، وتستمع ثم تقرأ الثانية، وتصغي، وتستمع الأولى. (لغوي، اجتماعي، موسيقي).
- يطلب من التلاميذ قراءة النص قراءة جهرية.

ثالثاً- التدريب على مهارات القراءة الجهرية: تُنفذ التدريبات، والأنشطة لمهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها في الجلسة،وذلك من خلال توظيف الذكاءات المتعددة، واستراتيجياتها.

التدريب الأول	تدريب التلاميذ على نطق الحروف مع حركة الضمة ونطق الحروف مع المد بالواو نطقاً صحيحاً			
الذكاءات المستثمرة	لغوي	اجتماعي	موسيقي	بصري
الاستراتيجيات	القراءة الفردية	القراءة الجماعية	القراءة الكورالية	استخدام الألوان
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- يطلب من التلاميذ الاستماع، والإصغاء لنطق الحروف مع الحركة القصيرة (الضمة) والحروف مع المد بالواو من خلال اللوحة المعلقة على السبورة، والتي يتم قراءتها من قبل المدرب. - يقسمّ التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تردد من وراء المدرب، وتستمع، وتصغي الثانية، ثم تقرأ الثانية، وتستمع، وتصغي الأولى مع التأكيد على الانسجام فيما بينهم، ومشاركة الجميع في القراءة. - يطلب من التلاميذ نطق الحروف بالحركة القصيرة (الضمة)، والحروف مع المد بالواو بشكل فردي، ويعزز النطق الصحيح، ويصحح النطق الخاطئ. - توزّع أوراق عمل على التلاميذ، ويطلب منهم تلوين الكلمات التي تبدأ بحرف حركته الضمة باللون الأحمر، وتلوين الكلمات التي تشتمل على مد بالواو باللون الأخضر.			

__التدريب (أ)__: نطق الحروف مع حركة الضمة.

أ	بُ	تُ	ثُ	جُ	حُ	خُ	دُ	ذُ	رُ	زُ	سُ	شُ	صُ
ضُ	طُ	ظُ	عُ	غُ	فُ	قُ	كُ	لُ	مُ	نُ	هـُ	يُ	

__التدريب (ب)__: نطق الحروف مع حرف المد بالواو:

بو	تو	ثو	جو	حو	خو	دو	ذو	رو	زو	سو	شو	صو	ضو
طو	ظو	عو	غو	فو	قو	كو	لو	مو	نو	هو	يو		

__التدريب (ج)__: لون الكلمات التي تبدأ بحرف حركته الضمة باللون الأحمر والكلمات التي تشتملعلى مد بالواو باللون الأخضر.

سُلحفاة	زهور	شموع	زُجاجة	تُفاح	وضوء	كوب
جُبن	سوق	خُبز	حقول	فُرشاة	مهندسون	بُرتقال

التدريب الثاني	تدريب التلاميذ على نطق الحروف مع حركة الضمة (القصيرة) من خلال الكلمات مع الاستعانة بالصور، ثم قراءتها.		
الذكاءات المستثمرة	الحركي	البصري	اللغوي
الاستراتيجيات	ممارسات حركة عملية	استخدام الصور الملونة	القراءة الفردية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- يعرض على التلاميذ صندوق يحتوي على بطاقات كرتونية مكتوب على كل بطاقة حرف بالحركات الثلاثة (الفتحة، الضمة، الكسرة). - ثم يطلب من التلميذ أن يقوم بسحب بطاقة من الصندوق، ثم يقرأ الحرف بحركته، ويضعه في الفراغ المناسب أسفل الصورة على لوحة الجيوب ليكمل الكلمة، ثم يقرأها، وتعزز الإجابة الصحيحة، وتصحح الخاطئة.		

التدريب: ضع الحرف المناسب مع حركة الضمة أسفل الصورة ثم اقرأ.

				
....ـــبز	.... ب	.....ـــلَم	.....ـــعبان	....ـــرسي

التدريب الثالث	تدريب التلاميذ على تكوين كلمة ذات معنى مكونة من مقطعين، من خلال مسألة حسابية، ثم قراءة الكلمات من قبل التلاميذ قراءة جهرية صحيحة		
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	رياضي
الاستراتيجيات	التعلم التعاوني (مجموعات تعاونية)	- المناقشات والقراءة بين التلاميذ - القراءة الفردية	الترتيب المنطقي
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- اقسمّ التلاميذ إلى ثلاثة مجموعات ثم أوزّع عليهم أوراق عمل، تتضمن كلمات مؤلفة من مقطعين. - ثم اطلب منهم أنْ يكونّوا كلمات من خلال المقاطع المرقمة حسب المسألة الحسابية المعطاة لهم. - ثمّ اطلب من تلاميذ كلّ مجموعة قراءة هذه الكلمات قراءة فردية للتأكد من مشاركة جميع التلاميذ والمجموعة التي تنهي أولاً هي المجموعة الفائزة.		

التدريب: ركّب من المقاطع كلمات ذات معنى، حسب المسألة الحسابية الآتية ثم اقرأ.

ركب من المقاطع كلمات ذات معنى حسب المسألة الحسابية الآتيةثم اقرأ.

المقطع	يو	لو	كو	قد	صو	حة	ب	ثو	رة	ب
الرقم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠

مثال:

احسب ناتج ١+٤ = يو + قد = يوقد

احسب ناتج ٢ + ٦ = ...+............=

احسب ناتج ٥ + ٩ = ... + ...=

احسب ناتج ٣ + ٧ = ...+ ....=

احسب ناتج ٨ + ١٠= ....+ ....=

التدريب الرابع	تدريب التلاميذ على إكمال المقطع الناقص لكل كلمة من خلال الألغاز مع الاستعانة بالصور ثم قراءة الكلمة قراءة جهرية صحيحة			
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	رياضي	بصري
الاستراتيجيات	مجموعات تعاونية	القراءة الفردية	ألغاز منطقية	استخدام الصور
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- اقسمّ التلاميذ إلى ثلاث مجموعات ثم أقيم بين المجموعات مسابقة لحل الألغاز. - أوزّع على كل مجموعة ورقة عمل، تتضمن ألغاز تثير تفكير التلاميذ، وبجانب كل كلمة لغز كلمة ينقصها مقطع (مد بالواو)، وبجانبه صورة تدل على الكلمة. - ثمّ يطلب منهم إكمال الكلمة بالمقطع المناسب من أجل أنْ تكون الكلمة صحيحة وذات معنى وذلك من خلال الاستعانة بالصورة المقابلة لها. - ثم يطلب من كل تلميذ من تلاميذ المجموعات قراءة الكلمة قراءة جهرية سليمة، والمجموعة التي تنتهي أولاً وتحل ألغاز هذه الكلمات حلاً صحيحاً، تُعتبر هي المجموعة الفائزة، حيث تعزز الإجابة الصحيحة وتصحح الإجابة الخاطئة.			

التدريب: اقرأ العبارات واكتب المقطع الناقص لكل كلمة مستعيناً بالصور.

١	يلعب بها الأطفال في العيد	أر......حة	
٢	يركبها الفرسان	خـــ.........ل	
٣	حيوان يعيش في البحر	...........ت	
٤	يجري في البحر	..........رق	
٥	موجود في الجبال	كـــ ....ف	

التدريب الخامس	تدريب التلاميذ على تكوين كلمات ذات معنىن من مجموعة حروف مبعثرة ضمن مربعات، من خلال رسم دائرة حول كل كلمة، بلون مغاير مع لفظ المد بالواو من خلال قراءة الكلمة بشكل فردي من قبل التلاميذ			
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	بصري	رياضي
الاستراتيجيات	مجموعات تعاونية	قدح ذهني	استخدام الألوان	ألغاز
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- اقسمّ التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، توزع على كل مجموعة ورقة عمل، تتضمن حروف مبعثرة ضمن مربعات، وبجانب هذه المربعات ألغاز لغوية ثم يطلب منهم قراءة اللغز، ليشكلوا الكلمة الدالة عليها ووضعها، ضمن دائرة بألوان مختلفة، ثم يطلب منهم قراءة هذه الكلمات مع التركيز على إبراز مقطع المد بالواو لهذه الكلمات، ونطقها نطقاً سليماً.			

__التدريب:__ ارسم دائرة حول سبع كلمات في المربعات ثم اقرأها واذكر مقطع المد بالواو وانطقه.

مثال:

١- اسم فاكهة (خوخ).

٢- تظهر في السماء ليلاً.

٣- نرعى به في المراعي.

٤- شهر من شهور السنة.

٥- عكس كلمة نزول.

٦- لها رائحة زكية.

٧- نشتري بها.

خ	ت	ن	خ	ر	و	ف
و	م	ج	ص	ع	و	د
خ	و	و	ن	ق	و	د
....	ز	م	ع	ط	و	ر

التدريب السادس	تدريب التلاميذ على قراءة الفقرة قراءة جهرية سليمة، من قبل التلاميذ مع الانتباه لنطق الكلمات التي تشتمل على حروف حركتها الضمة، والكلمات التي تشتمل على مد بالواو.		
الذكاءات المستثمرة	لغوي	موسيقى	منطقي
الاستراتيجيات	القراءة الفردية	تنغيم الألفاظ	الاكتشاف الموجه
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- يطلب من كل تلميذ من التلاميذ قراءة الفقرة بشكل فردي، مع تنغيم ألفاظها. - ثمّ يطلب من بقية التلاميذ الاستماع، والإصغاء لزميلهم، وعدم مقاطعته أثناء القراءة، واكتشاف الأخطاء، ومن ثم تصحيحها.		

__التدريب:__ اقرأ الفقرة الآتية قراءة جهرية منتبهاً للفظ الكلمات التي تشتمل على حروف حركتها الضمة، والكلمات التي تشتمل على مد بالواو.

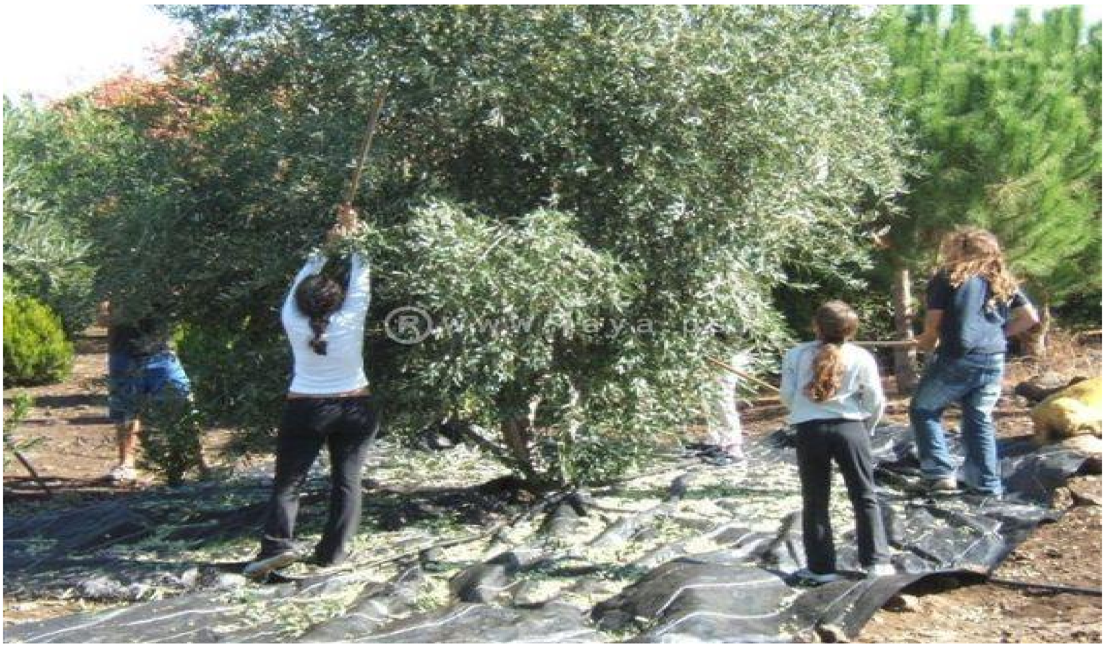
يتكوّن الهرم الغذائي من ست مجموعات، تضم كلّ مجموعة أنواعاً محددة من الطعام.

المجموعة الأولى تشمل الحبوب، والخبز، والأرز..، والمجموعة الثانية تشمل الخضر، والمجموعة الثالثة تشمل الفواكه، والمجموعة الرابعة تشمل اللحوم والأسماك والبيض،

والمجموعة الخامسة تشمل الحليب والألبان. أمّا المجموعة السادسة والأخيرة فتشمل الدهون، والزيوت، والحلويات.

التدريب السابع	اعرض الصورة على التلاميذ ثم اطلب منهم تأملها والتعبير عنها بجملة مفيدة	
الذكاءات المستمرة	بصري	الذكاء الشخصي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	التأمل
الأنشطة المعتمدة في التدريب	تعرض على التلاميذ صورة، ثم يطلب منهم أن يتأملونها بعض الوقت بشكل جيد ثم يطلب منهم التعبير عنها بجملة، أو جملتين.	

<u>لتدريب</u>:تأمل الصورة الآتية ثم عبر عنها بجملة مفيدة.



رابعاً – التقويم الختامي:

١ - أُقوّم التلاميذ لما تعلّموه في هذه الجلسة من مهارات على النحو التالي:

أوزّع على التلاميذ أوراق عمل تتضمن كلمات مرة بداية حروفها مضمومة، ومرة ممدودة بالواو، ثم اطلب منهم نطق هذه الكلمات من مخارجها نطقاً صحيحاً بشكل إفرادي (لغوي).

- اقرأ الكلمات التالية مبرزاً نطق حركة الضمة وحركة المد بالواو.

عُصفور – فُرشاة – نور – مُسرعاً – تُفاح – حوت

٢ – تكتب فقرة على بطاقة كرتونية تعلق على السبورة، ثم اطلب من التلاميذ قراءتها قراءة جهرية سليمة بشكل فردي، مبرزين نطق المد بالواو، ثم اطلب منهم أنْ يستخرجوا الكلمات التي تشتمل على مد بالألف ومد بالواو.

"في الشتاء ينزلُ المطرُ، وتتساقطُ الثُلوجُ، وتُسقى الأرضُ بالماء، وفي الربيع تزهرُ الأشجار وتخضرٌّ السهول والمروج".

- صنف الكلمات التي تشتمل على مد بالألف ومد بالياء للفقرة السابقة ثم اقرأها مبرزاً نطق المد بالواو والمد بالألف، ولاحظ الفرق في نطقهما. (رياضي – لغوي).

٣ – اطلب من التلاميذ كلمات تشتمل على مد بالواو، وحسب المطلوب. (شخصي – لغوي)

- تأمل وفكر بما يلي:
- ماذا تشاهد في فصل الشتاء؟
- ما تشاهده من مناظر طبيعية عندما تقوم برحلة.
- ما هي المعلومات التي استفدتها من هذا الدرس؟ وماذا تعلمنا؟ مناقشة وحوار (لغوي).

خامساً - واجب منزلي:

عند رجوعك إلى المنزل، اسأل والدتك عن أسماء أشياء تستخدم في الطبخ تشتمل على مد بالواو.

الجلسة الخامسة

نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقاً صحيحاً (المد بالياء)

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

- نطق الحروف نطقاً صحيحاً.
- نطق الحروف مع حركة الكسرة نطقاً صحيحاً.
- نطق الحروف مع المد بالياء نطقاً صحيحاً.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن :

- ينطق الحروف الهجائية مع حركة الكسرة نطقاً صحيحاً.
- ينطق الحروف الهجائية مع المد بالياء نطقاً صحيحاً.
- يقرأ كلمات تحتوي حروفها على حركة الكسرة مبرزاً صوت الكسرة.
- يقرأ كلمات تحتوي حروفها على مد بالياء مبرزاً صوت المد بالياء (بمقدار كسرتين).
- يقرأ التلميذ النص قراءة جهرية سليمة.
- يشعر بضرورة اتقانه لمهارة نطق الحروف الهجائية مع حركة الكسرة ونطق الحروف الهجائية مع المد بالياء.

المحتوى: نصّ قرائي:التّقويم

تحلَّقَ الأولاد حول والدهم مساءً، فقال الأبُ: تعالوا نتابع لعبة (سين وجيم). من يعدِّد فصول السَّنة؟

قال رامي: الشِّتاء والرَّبيع والصَّيف، قالت ريم: لقد نسيتَ الخريف قال الأب: من يعدِّد أعياد شهر أيار؟ أسرع رامي وأحضر التقويم، ثم قال: في الأول من أيار عيد العمال، وفي السادس من أيار عيد الشهداء، قالت ريم: فوائد التّقويم عظيمة.

الزمن: ثلاث حصص

الوسائل التعليمية: (صور – ألوان – أوراق عمل – بطاقات)

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: (السرد القصصي – المناقشات – القراءة الفردية – قدح ذهني).
- الذكاء المنطقي: (الترتيب المنطقي – الألغاز المنطقية – الاكتشاف الموجه).
- الذكاء المكاني: (استخدام الصور الملونة – استخدام الألوان).

- الذكاء الحركي: (ممارسة حركية عملية – استخدام اليدين).
- الذكاء الموسيقي: (القراءة الكورالية– تنغيم الألفاظ).
- الذكاء الاجتماعي: (التعليم التعاوني – القراءة الجماعية).
- الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).

إجراءات تنفيذ الجلسة:

<u>أولاً – التمهيد والإثارة:</u> أقوم بسرد قصّة صغيرة يدور موضوعها حول النص، ثم أبدأ بطرح أسئلة على التلاميذ.

مثل: أين تحلّق الأولاد؟ ماذا لعبوا؟ من يعدد فصول السنة؟ ما هي فصول السنة؟ من يعدد لي ثلاثة أعياد في العام؟ ما فوائد التقويم؟ ثم أعرض صورة عن التقويم السنوي، وأطلب من التلاميذ أن يتأملوها بعض الوقت (ذكاء شخصي) ثم اطلب من كل تلميذ أن يصف الصور، وماذا تتضمن ثم أناقشهم في مضمون كل صورة وما تحتويه من(فصل الربيع – والشتاء – والخريف - والصيف) (بصري) ثم أقوم بتدوين عنوان الدرس على السبورة.

<u>ثانياً – عرض الدرس:</u>

- يعرض على التلاميذ النص مكتوباً على ملصقة معلقة على السبورة بخط كبير وواضح.
- يطلب من التلاميذ الإصغاء، والاستماع لقراءة المدرب (ذكاء لغوي).
- يقرأ المدرب النص قراءة جهرية نموذجية، بحيث تكون القراءة مسموعة، وببطء معقول مع استخدام المؤشر.
- أوزّع على التلاميذ النص مكتوباً على ورقة، ثم أعود لقراءة النص أمام التلاميذ بصوت واضح، ومسموع والتلاميذ يتابعون بوضع السبابة على كلمات النص (حركي).
- قراءة النص عدة مرات أمام التلاميذ.
- اطلبْ من التلاميذ أنْ يرددوا جمل النص مع المدرب مع مراعاة البطء المعقول أثناء القراءة، وانسجام التلاميذ فيما بينهم ومشاركة الجميع في القراءة (موسيقي اجتماعي).
- أقسمّ التلاميذ إلى مجموعتين المجموعة الأولى تقرأ وراء المدرب، والثانية تصغي، وتستمع، ثم تقرأ الثانية، وتصغي، وتستمع الأولى. (لغوي، اجتماعي، موسيقي).
- يطلب من التلاميذ قراءة النص قراءة فردية.

<u>ثالثاً- التدريب على مهارات القراءة الجهرية:</u>

تُنفذ التدريبات، والأنشطة لمهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها في الجلسة وذلك من خلال توظيف الذكاءات المتعددة، واستراتيجياتها.

<table>
<tr><th>التدريب الأول</th><td colspan="4">تدريب التلاميذ على نطق الحروف مع حركة الكسرة، ونطق الحروف مع المد بالياء نطقاً صحيحاً</td></tr>
<tr><th>الذكاءات المستثمرة</th><td>لغوي</td><td>اجتماعي</td><td>موسيقي</td><td>بصري</td></tr>
<tr><th>الاستراتيجيات</th><td>القراءة الفردية</td><td>القراءة الجماعية</td><td>القراءة الكورالية</td><td>استخدام الألوان</td></tr>
<tr><th>الأنشطة المعتمدة في التدريب</th><td colspan="4">- يطلب من التلاميذ الاستماع، والإصغاء لنطق الحروف مع الحركة القصيرة (الكسرة) والحروف مع المد بالياء من خلال اللوحة المعلقة على السبورة، والتي يتم قراءتها من قبل المدرب.
- يقسم التلاميذ إلى مجموعتين الأولى تردد من وراء المدرب وتستمع، وتصغي الثانية، ثم تقرأ الثانية، وتستمع، وتصغي الأولى مع التأكيد على الانسجام فيما بينهم، ومشاركة الجميع في القراءة.
- يطلب من التلاميذ نطق الحروف بالحركة القصيرة (الكسرة) والحروف مع المد بالياء بشكل فردي، ويعزز النطق الصحيح، ويصحح النطق الخاطئ.
- توزّع أوراق عمل على التلاميذ، ويطلب منهم تلوين الكلمات التي تبدأ بحرف حركته الكسرة باللون الأحمر، وتلوين الكلمات التي تبدأ بحرف مع المد بالياء باللون الأخضر.</td></tr>
</table>

<u>التدريب (أ)</u>: نطق الحروف مع حركة الكسرة.

أ	بِ	تِ	ثِ	جِ	حِ	خِ	دِ	ذِ	رِ	زِ	سِ	شِ	صِ
ضِ	طِ	ظِ	عِ	غِ	فِ	قِ	كِ	لِ	مِ	نِ	هـِ	وِ	يِ

<u>التدريب (ب)</u>:نطق الحروف مع حرف المد بالياء:

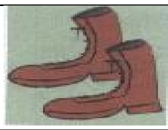
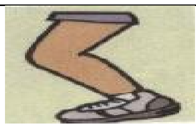
بي	تي	ثي	جي	حي	خي	دي	ذي	ري	زي	سي	شي	صي	ضي
طي	ظي	عي	غي	في	قي	كي	لي	مي	ني	هي	وِي	يي	

<u>التدريب (ج)</u>:لوّن الكلمات التي تشتمل على حرف حركته الكسرة باللون الأحمر، والكلمات التي تشتمل على حرف مع حركة المد بالياء باللون الأخضر.

غِناء	هِيام	طِفل	غيداء	طيور	صِــبا
ظِلال	جِسر	صِيام	هِبة	جيران	حظيرة

التدريب الثاني	تدريب التلاميذ على نطق الحروف، مع حركة الكسرة (القصيرة) من خلال الكلمات مع الاستعانة بالصور، ثم قراءتها.		
الذكاءات المستثمرة	حركي	بصري	لغوي
الاستراتيجيات	ممارسات حركة عملية	استخدام الصور الملونة	القراءة الفردية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- يعرض على التلاميذ صندوق يحتوي على بطاقات كرتونية مكتوب على كل بطاقة حرف بالحركات الثلاثة (الفتحة، الضمة، الكسرة). - ثم يطلب من التلميذ أن يقوم بسحب بطاقة من الصندوق، ثم يقرأ الحرف بحركته، ويضعه في الفراغ المناسب أسفل الصورة على لوحة الجيوب ليكمل الكلمة ثم يقرأها، وتعزز الإجابة الصحيحة، وتصحح الخاطئة.		

التدريب: ضع الحرف المناسب مع حركة الكسرة أسفل الصورة، ثم اقرأ.

				
....ســـطرة	....ـــتاب	.....ـــذاء	.....جل	....ـــسان

التدريب الثالث	تدريب التلاميذ على تكوين كلمة ذات معنى مكونة من مقطعين، من خلال مسألة حسابية، ثم قراءة الكلمات من قبل التلاميذ قراءة جهرية صحيحة.		
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	رياضي
الاستراتيجيات	تعليم تعاوني	القراءة الفردية	ترتيب منطقي
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- اقسمّ التلاميذ إلى ثلاثة مجموعات، ثم أوزع عليهم أوراق عمل تتضمن كلمات مؤلفة من مقطعين. - ثم اطلب منهم أنْ يكونوا كلمات من خلال المقاطع المرقمة حسب المسألة الحسابية المعطاة لهم. - ثمّ اطلب من تلاميذ كل مجموعة قراءة هذه الكلمات قراءة فردية، للتأكد من مشاركة جميع التلاميذ، والمجموعة التي تنهي أولاً هي المجموعة الفائزة.		

التدريب: ركّب من المقاطع كلمات ذات معنى حسب المسألة الحسابية الآتية ثم اقرأ.

المقطع	جِيـ	د	زان	ران	أُخـ	عيـ	تي	ميـ
الرقم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨

مثال: احسب ناتج ١ + ٤ = جِيـــ + ران = جيران

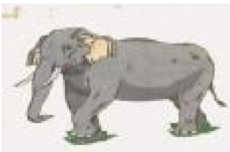
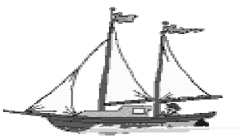
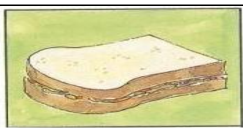
احسب ناتج ٦ + ٢ =

احسب ناتج ٨ + ٣ =

احسب ناتج ٥ + ٧ =

التدريب الرابع	تدريب التلاميذ على إكمال المقطع الناقص لكل كلمة، من خلال الألغاز مع الاستعانة بالصور، ثم قراءة الكلمة قراءة جهرية صحيحة			
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	رياضي	بصري
الاستراتيجيات	مجموعات تعاونية	القراءة الفردية	ألغاز منطقية	استخدام الصور
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- اقسمّ التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، ثم أقيم بين المجموعات مسابقة لحل الألغاز. - أوزّع على كل مجموعة ورقة عمل تتضمن ألغاز تثير تفكير التلاميذ، وبجانب كل كلمة لغز كلمة ينقصها مقطع (مد بالياء)، وبجانبه صورة تدل على الكلمة. - ثم يطلب منهم إكمال الكلمة بالمقطع المناسب من أجل أن تكون الكلمة صحيحة، وذات معنى، وذلك من خلال الاستعانة بالصورة المقابلة لها. - ثم يطلب من كل تلميذ من تلاميذ المجموعات قراءة الكلمة قراءة جهرية سليمة، والمجموعة التي تنتهي أولاً، وتحل ألغاز هذه الكلمات حلاً صحيحاً تعتبر هي المجموعة الفائزة حيث تعزز الإجابة الصحيحة، وتصحح الإجابة الخاطئة.			

التدريب: اقرأ العبارات واكتب المقطع الناقص لكل كلمة مستعيناً بالصور.

الرقم	العبارة	المقطع الناقص	الصرة
١	حيوان يعيش في الغابة	.......ل	
٢	ترسو في البحر	سـ......نة	
٣	تأكلها في البيت والمدرسة	شـ......ـرة	
٤	يشربه الأطفال	حـ......ـب	
٥	يعرِّفنا مواعيد الأعياد	تقـ......ـم	

التدريب الخامس	تدريب التلاميذ على تكوين كلمات ذات معنى من مجموعة حروف مبعثرة ضمن مربعات، من خلال رسم دائرة حول كل كلمة بلون مغاير مع لفظ المد بالياء من خلال قراءة الكلمة بشكل فردي من قبل التلاميذ			
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	بصري	رياضي
الاستراتيجيات	مجموعات تعاونية	قدح ذهني	استخدام الألوان	ألغاز
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- اقسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات توّزع على كل مجموعة ورقة عمل تتضمن حروف مبعثرة ضمن مربعات، وبجانب هذه المربعات ألغاز لغوية، ثم يطلب منهم قراءة اللغز ليشكلوا الكلمة الدالة عليها، ووضعها ضمن دائرة بألوان مختلفة، ثم يطلب منهم قراءة هذه الكلمات مع التركيز على إبراز مقطع المد بالياء لهذه الكلمات ونطقها نطقاً سليماً.			

<u>**التدريب:**</u> ارسم دائرة بلون مغاير حول ست كلمات في المربعات، ثم اقرأها، واذكر مقطع المد بالياء وانطقه.

مثال:

١- اسم شجرة تثمر التمور (نخيل).

٢- اسم الشخص الذي يعالج المرضى.

٣- فصل من فصول السنة.

٤- اسم صوت الحمام.

٥- نستخدمها في المطبخ.

٦- عكس كلمة غني.

٧- جمع أرجوحة.

ن	ط	ر	ب	ي	ع
خ	ب	ف	ق	ي	ر
ي	ي	س	ك	ي	ن
ل	ب	هـ	د	ي	ل
أ	ر	ا	ج	ي	ح

التدريب السادس	تدريب التلاميذ على قراءة الفقرة قراءة جهرية سليمة، من قبل التلاميذ مع الانتباه لنطق الكلمات التي تشتمل على حروف حركتها الكسرة، والكلمات التي تشتمل على مد بالياء.		
الذكاءات المستثمرة	لغوي	موسيقى	منطقي
الاستراتيجيات	القراءة الفردية	تنغيم الألفاظ	الاكتشاف الموجه
الأنشطة المعتمدة في التدريب	- يطلب من كل تلميذ من التلاميذ قراءة الفقرة بشكل فردي، مع تنغيم ألفاظها. - ثم يطلب من بقية التلاميذ الاستماع، والإصغاء لزميلهم، وعدم مقاطعته أثناء القراءة، واكتشاف الأخطاء، ومن ثم تصحيحها.		

<u>التدريب:</u> اقرأ الفقرة الآتية قراءة جهرية منتبهاً للفظ الكلمات التي تشتمل على حروف حركتها الكسرة، والكلمات التي تحتوي على مد بالياء.

قال سامي: تعلّمت الكتابة، والرسم باستخدام أصابع قدميَّ، بها أمسك القلم، والفرشاة كما لو أنني أستخدم أصابع اليدين، وسأدعوك إلى معرض لرسومي ستقيمه مدرستي.

التدريب السابع	اعرض الصورة على التلاميذ ثم اطلب منهم تأملها والتعبير عنها بجملة مفيدة	
الذكاء المستمرة	بصري	ذكاء شخصي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	التأمل
الأنشطة المعتمدة في التدريب	تعرض على التلاميذ صورة، ثم يطلب منهم أن يتأملوها بعض الوقت بشكل جيد، ثم يطلب منهم التعبير عنها بجملة، أو جملتين.	

التدريب: عبر عن الصورة الآتية بجملة مفيدة.



رابعاً - التقويم الختامي:

١ – أُقوِّم التلاميذ لما تعلّموه في هذه الجلسة من مهارات على النحو التالي:

أوزّع على التلاميذ أوراق عمل، تتضمن كلمات مرة بداية حروفها مكسورة، ومرة ممدودة بالياء، ثم اطلب منهم منطق هذه الكلمات من مخارجها نطقاً صحيحاً، وبشكل إفرادي. (لغوي)

- اقرأ الكلمات التالية مبرزاً حركة الكسرة، وحركة المد بالياء:

حديقة – المدرسةِ – رِياح – جميع – تعبير – طِفل – قِطتي - المنزلِ

٢ – يكتب نص على بطاقة كرتونية تعلق على السبورة، ثم اطلب من التلاميذ قراءته قراءة جهرية سليمة بشكل فردي مبرزين نطق المد بالياء، ثم أطلب منهم أن يستخرجوا الكلمات التي تشتمل على مد بالياء، ثم مد بالألف والواو.

(في السوق محلات كثيرة، تبيع أشياء كثيرة، وتوفرُ لنا حاجاتنا الضرورية، فيه محلٌّ حلاق نحلق فيه شعرنا، وفيه محل خبّاز نشتري منه الخبز الذي نأكله كل يوم، وفيه محلٌّ بائع فواكه وخضراوات، وفيه محل جزار يبيع اللحوم، وفيه حدادٌ يصنع الأدوات الحديدية، والحاجات المنزلية المختلفة، وفيه محلٌّ بقّال نشتري منه السُكر والشاي والسمن والأرز).

- صنف الكلمات التي تشتمل على مد بالياء والألف والواو للنص السابق ضمن جدول.

٣ – هات جمع الكلمات الآتية ثم اقرأ

(حوت – عصفور – أرجوحة – كرسي - مسمار)

٤ – هات عكس الكلمات الآتية:

(غني – طويل – سعيد - قليل)

- ما هي المعلومات التي استفدتها من هذا الدرس؟ وماذا تعلمنا؟ مناقشة وحوار (لغوي).

خامساً - واجب منزلي:

- استعر قصة من مكتبة المدرسة اقرأها ثم استخرج منها الكلمات التي تشتمل على مد بالياء.

الجلسة السادسة
تعرف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها

المهارات المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

- التعرف على الكلمات من خلال الصورة الدالة عليها.
- نطق الكلمة نطقاً صحيحاً.
- **الأهداف السلوكية:** يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن:
- يصل الصورة بالكلمة الدالة عليها.
- يركب كلمة ذات معنى من مقطعين بدلالة الصورة، ويقرأها قراءة جهرية سليمة.
- يميز الكلمة الصحيحة بدلالة الصورة، من خلال كلمتين متشابهتين في الشكل مختلفتين في المعنى.
- يكمل الكلمة الناقصة في الجملة من خلال الصورة الدالة عليها، ويقرأها قراءة جهرية سليمة.

<u>المحتوى</u>: كلمات، وجمل من كتب القراءة المقررة لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى).

<u>الزمن</u>: ثلاث حصص.

<u>المواد والوسائل التعليمية</u>: (السبورة – لوحة الجيوب – أوراق عمل – أقلام تلوين – صور).

<u>استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها</u>:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها) على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: (القراءة الفردية – المناقشة والحوار).
- الذكاء المنطقي: (الاكتشاف الموجه – ترتيب الجمل).
- الذكاء المكاني: (استخدام الألوان – استخدام الصور).
- الذكاء الحركي: (ممارسات حركة عملية).
- الذكاء الموصفي: (القراءة الكورالية).
- الذكاء الاجتماعي: (التعليم التعاوني القراءة الجماعية).
- الذكاء الشخص: (التأمل والتفكير).

تنفيذ إجراء الجلسة:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

أولاً- التمهيد والإثارة:

- استثارة الدافعية من خلال طرح الأسئلة على التلاميذ من خلال الصور، والاستماع لأجوبتهم تعزيزاً لذكائهم اللغوي، ثم أوضح لهم الهدف المقصود منها.

ثانياً – عرض الدرس:

- أعرض على التلاميذ صوراً معلقة على لوحة الجيوب، ثم أعرض عليهم كلمات أقوم بقراءتها، ثم أضعها بجانب الصورة الدالة عليها.
- اطلب من التلاميذ قراءة الكلمات، ووصلها مع الصور الدالة عليها مستخدمين الطريقة نفسها التي تم شرحها آنفاً.
- أعرض على التلاميذ كلمات من مقاطع مختلفة، ثم أقوم بوصلها من أجل أن تكون الكلمة ذات معنى، ثم اقرأها قراءة جهرية سليمة.
- أعرض عليهم كلمات مرة مصحوبة بصورة، ومرة أخرى مجردة من الصورة، ثم اطلب منهم قراءتها.

ثالثاً- التدريب على مهارات القراءة الجهرية (التعرف على الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها)

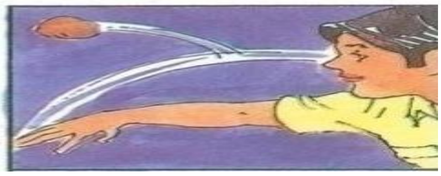
التدريب الأول	تدريب التلاميذ على تكوين كلمة من مقطعين من خلال الصورة الدالة عليها.	
الذكاءات المستثمرة	بصري	لغوي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	القراءة الفردية
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	يعرض على التلاميذ مقاطع من كلمتين مختلفتين، وبجانب هذه المقاطع صورة ثم يطلب من التلميذ أن ينظر إلى الصورة، ويتعرف عليها، ثم يطلب منه أن يكون الكلمة الدالة على الصورة، ثم يقرأها قراءة جهرية سليمة.	

التدريب: ركّب من المقاطع الآتية الكلمة التي تناسب الصورة، ثم اقرأها قراءة جهرية سليمة.

أشـ ← ـجار / ـعار



ير ← مي / سم



يصـ ← ـيح / ـبر

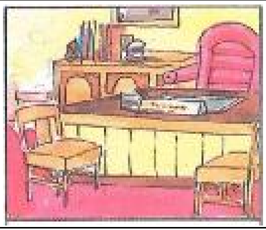


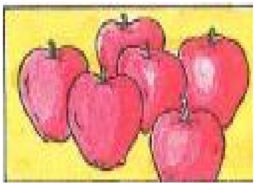
يعـ ← ـبر / ـصر



التدريب الثاني	تدريب التلاميذ في التعرف على الكلمة من بين كلمتين من خلال الصورة	
الذكاءات المستثمرة	بصري	لغوي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	قراءة فردية
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	يعرض على التلاميذ كلمتين، وبجانبهما صورة، ثم يطلب من التلميذ أن يقرأ الكلمتين، ثم يقوم بوصل الكلمة بالصورة الدالة عليها، ومن ثم قراءتها قراءة جهرية سليمة.	

التدريب: صل بين الصورة والكلمة المناسبة لها، ثم اقرأها قراءة جهرية سليمة.

	مكتب مكتوب

	تفاح تمساح

	ساعة ساعد

	يعطي يغطي

	بحار نجار

التدريب الثالث	تدريب التلاميذ على التعرف على الكلمات من خلال تنقيطها مستعيناً بالصور			
الذكاءات المستثمرة	بصري	لغوي	موسيقي	اجتماعي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	قراءة فردية	قراءة كورالية	تعليم تعاوني
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	أقسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات ثم أوزّع عليهم ورقة عمل تتضمن كلمات غير منقطة متشابهة شكلاً مختلفة في المعنى، وبجانب كل كلمة صورة دالة عليها، ثم يطلب من التلاميذ وضع النقط على حروف الكلمات لتكوّن كلمة تدل على الصورة التي بجانبها، ثم يقرأ التلاميذ الكلمات قراءة فردية، ومن ثم قراءة جماعية.			

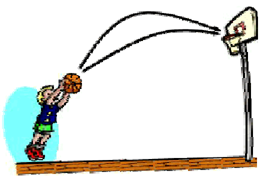
التدريب: ضع النقط المناسبة على حروف الكلمات لتشكل كلمة لها معنى مستعيناً بالصور.

			
ٮٮات	ٮٮات	ٮحله	ٮحله
			
دحاحة	رحاحه	فراس	فراس

التدريب الرابع	تدريب التلاميذ على التعرف على الكلمة الناقصة في الجملة من خلال الصورة الدالة عليها			
الذكاءات المستثمرة	حركي	لغوي	منطقي	بصري
الاستراتيجيات	ممارسات حركية عملية	قراءة فردية	الاكتشاف الموجه	استخدام الصور
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	توضح مجموعة من الكلمات مكتوبة على بطاقة كرتونية في صندوق، ثم تكتب الجمل على السبورة ينقصها كلمة، ثم يطلب من التلميذ أنْ يقوم بسحب كلمة من الصندوق يقرأها، ثم ينظر إلى الصورة، ويقرأ الجملة، ويضعها في الفراغ المناسب أما بقية التلاميذ فيطلب منهم الإصغاء، والاستماع لزميلهم، ثم تُصحح إجابته إن كانت خاطئة، ثم يطلب من التلاميذ قراءة الجملة قراءة فردية، ثم قراءة جماعية.			

التدريب: أكمل الجمل الآتية بالكلمة المناسبة مستعيناً بالصور، ثم اقرأ الجملة قراءة جهرية سليمة.

يرمي – يذهب – ينظر – يمشي - يسبح

.... التلميذ إلى المدرسة.	
.... الطاووس في الحديقة.	
خالد .... في المسبح.	
أحمد .... إلى العصفور.	
.... الولد الكرة في السلة.	

التدريب الخامس	تدريب التلاميذ على تكوين جملة من خلال تأمل الصورة.	
الذكاءات المستثمرة	بصري	شخصي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	التأمل والتفكير
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	يُعرض على التلاميذ صورة، ثم يطلب منهم أن يتأملوها، ويعبرون عنها بجملة مفيدة.	

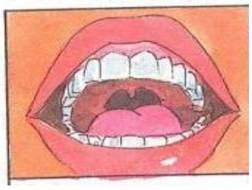
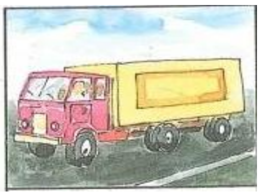
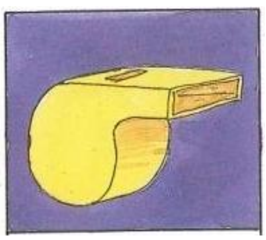
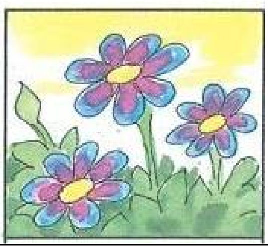
التدريب: تأمل الصورة الآتية وعبر عنها بجمل مفيدة.



رابعاً – التقويم الختامي:

أقوِّم التلاميذ لما تعلموه في هذه الجلسة من مهارات على النحو التالي:

- أوزّع على التلاميذ ورقة عمل تتضمن مجموعة من الصور، ثم أطلب منهم التعاون فيما بينهم ليتعرفوا على اسم الصورة، ثم كتابتها، وقراءتها قراءة كورالية، ثم قراءة فردية تعزيزاً لذكائهم (البصري، اللغوي، الاجتماعي، الموسيقي).
- اكتب الكلمة الدالة على الصورة ثم اقرأها.

		
....	....	....
		
....	....	....

- ما هي المعلومات التي استفدتها من هذه الجلسة؟ وماذا تعلمنا؟ نقاش وحوار (لغوي).

خامساً - واجب منزلي:

- اطلب من أحد والديك مجموعة من الصورة، وتساعد معهم على تسمية أسماء هذه الصور، ثم اكتبها.

الجلسة السابعة
نطق اللام الشمسية واللام القمرية نطقاً صحيحاً

المهارة المراد تحسينها

التمييز بين نطق اللام الشمسية واللام القمرية.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادر على أن:

- يميز بين حروف اللام الشمسية، واللام القمرية.
- ينطق اللام الشمسية، واللام القمرية نطقاً صحيحاً.
- يذكر كلمات بها لام شمسية، وأخرى بها لام قمرية.
- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة.
- يشعر بضرورة إتقانه لمهارة نطق اللام الشمسية، واللام القمرية.

المحتوى: نص قرائي

فصول السنة

في الشتاء ينزل المطر، وتتساقط الثلوج، وتسقى الأرض بالماء، وفي الربيع تزهرُ الأشجار وتخضّر السهول والمروج، وعندما يأتي الصيف يحصد الفلاح القمح، ويجمعُ الثمار، وعندما يأتي الخريف تصفّر الأوراق وتتساقط، ويحرث الفلاح الأرض، ويعود الأطفال إلى مدارسهم.

الزمن: ثلاث حصص

المواد والوسائل التعليمية: (السبورة، بطاقات تدريبية، أوراق عمل، أقلام تلوين، الصور الملونة، لوحة الجيوب، آلة التسجيل).

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة لتحسين نطق اللام الشمسية، والقمرية من خلال استخدام الاستراتيجيات، والأنشطة التالية:

- الذكاء اللغوي: (السرد القصصي، التسجيل الصوتي، القراءة الفردية والجماعية، المناقشة والحوار).
- الذكاء المنطقي: (الاكتشاف الموجه، التصنيف).
- الذكاء المكاني: (قراءة الصور، التخيل البصري، استخدام الألوان).
- الذكاء الحركي: (استخدام اليدين، ممارسات حركية عملية).
- الذكاء الموسيقي: (القراءة الكورالية، التقييم).
- الذكاء الاجتماعي: (المجموعات التعاونية، القراءة الجماعية، تبادل الأدوار).
- الذكاء الشخصي: (فترات التأمل والتفكير).

- **إجراءات تنفيذ الجلسة:**

أولاً- التمهيد والإثارة:

- يعرض على التلاميذ مجموعة من الصور تمثل فصول السنة ويطلب منهم تأمل هذه الصور (بصري، شخصي).
- ثم يسرد المدرب قصة صغيرة يدور موضوعها حول فصول السنة، ثم تطرح على التلاميذ أسئلة مثل: من يعدد لي فصول السنة؟ ما الفصل الذي ينزل فيه المطر؟ ما الفصل الذي تزهر فيه الأشجار؟ وما الفصل الذي يحصد الفلاح فيه القمح، وما الفصل الذي تصفّر فيه الأوراق؟
- ثم يكتب عنوان الدرس:

ثانياً- عرض الدرس:

- يطلب من التلاميذ الاستماع،والإصغاء لقراءة النص من خلال آلة التسجيل، (لغوي).
- ثم يعرض على التلاميذ النص مكتوباً على ملصقة معلقة على السبورة بخط واضح وكبير.
- يوزع المدرب النص المكتوب على ورقة بخط واضح وكبير، للتلاميذ من أجل متابعة قراءة النص من قبل المدرب باستخدام السبابة (حركي).
- يقرأ المدرب النص قراءة جهرية نموذجية، بحيث تكون القراءة مسموعة، وببطء معقول.
- يكرر المدرب قراءة النص عدة مرات.
- يطلب من التلاميذ أن يرددوا وراء المدرب جمل النص مع مراعاة البطء، المعقول أثناء القراءة (موسيقى، اجتماعي، لغوي).
- يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعتين الأولى تقرأ وراء المدرب، والثانية تصغي، وتستمع ثم تقرأ الثانية، وتصغي، وتستمع الأولى مع مراعاة الانسجام فيما بينهم، ومشاركة الجميع في القراءة (اجتماعي – موسيقي).
- ثم يطلب من التلاميذ قراءة النص قراءة فردية.
- يذكر المدرب التلاميذ بأنكم قد تعلمتم منذ الصف الأول في دروس القراءة، والكتابة تسلسل حروف لغتنا العربية وهي :

أ – ب – ت – ث – ج – ح – خ
د – ذ – ر – ز – س – ش – ص – ض
ط – ظ – ع – غ – ف – ق
ك – ل – م – ن – هـ - و – ي

- ثم يطلب من التلاميذ قراءتها بشكل فردي (لغوي)
- ثم يُذّكرُالمدرب للتلاميذ حروف اللام القمرية،

واللام الشمسية، وذلك بتلوين الحروف القمرية باللون الأحمر، وحروف اللام الشمسية باللون الأخضر (بصري).

- يذكر المدرب بأن حروف اللام القمرية تجمع في جملة (ابغ حجك وخف عقيمه).
- ثم أوضح للتلاميذ بأن اللام القمرية علامة تشكيلها توضع دائماً على اللام نفسها، وهي السكون (ه) مثل (الْقمر) وهكذا مع بقية الحروف القمرية.

أما اللام الشمسية فإن الحرف الذي يأتي بعدها يكون مشدداً أي علامته الشدة مثل (الشِّتاء)، وهكذا مع بقية الحروف الشمسية.

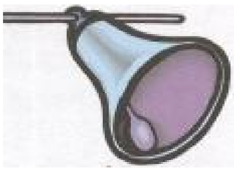
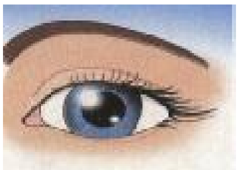
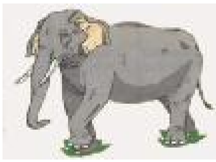
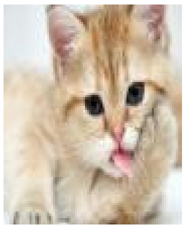
- ثم أصنف حروف اللام الشمسية، واللام القمرية ضمن جدولين (منطقي).
- ثم اطلب من التلاميذ ذكر كلمات تبدأ بالحروف القمرية، والحروف الشمسية وإدخال (الـــ) الـــ التعريف عليها. وتتم قراءتها بشكل فردي من قبل التلاميذ.
- اطلب من التلاميذ تصنيف كلمات النص التي تشتمل على اللام القمرية، واللام الشمسية ضمن جدول على السبورة ثم قراءتها، (منطقي) مع إبراز نطق اللامين الشمسية والقمرية (لغوي).

ثالثاً – التدريب على مهارات القراءة الجهرية (التمييز بين نطق اللام الشمسية واللام القمرية)

ينفذ التلاميذ الأنشطة والتدريبات من خلال استثمار الذكاءات المتعددة، واستراتيجياتها بعد شرحها من قبل المدرب، ويقوم المدرب بالتعزيز والتصحيح.

التدريب الأول	**تدريب التلاميذ على معرفة حروف اللام القمرية من خلال الصور**			
الذكاءات المستثمرة	بصري	موسيقى	لغوي	اجتماعي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	القراءة الكورالية	القراءة الفردية	قراءة جماعية
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	- يعرض على التلاميذ مجموعة من الصور، ضمن ورقة عمل ويطلب من التلاميذ كتابة الحرف الأول من كل صورة في أسفلها. - ثم يطلب منهم ترديد هذه الحروف من خلف المدرب عدة مرات، وبشكل جماعي بعد أن يتم تصحيحها. - يطلب من كل تلميذ قراءة هذه الحروف بشكل فردي.			

التدريب: انظر إلى الصور ثم اكتب الحرف الأول من كل صورة.

				
....	....	....	....	....
				
....	....	....	....	....
				
....	....	....	....	

التدريب الثاني	تدريب التلاميذ على نطق الكلمات التي تشتمل على اللام القمرية			
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	بصري	لغوي	منطقي
الاستراتيجيات	تعليم تعاوني **تبادل الأدوار**	التخيل البصري	قراءة فردية	اكتشاف موجه
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	- اقسم التلاميذ إلى مجموعتين، ثم اطلب منهم أنْ يختاروا أسماء تبدأ بالحروف القمرية من قاموسهم اللغوي، ثم أدون الكلمات على السبورة. أ – ب – ج – ح – خ – ع – غ – ف - ق – ك – م – هـ - و – ي - ثم أقوم بتكليف تلميذين من تلاميذ كل مجموعة بحيث يقرأ الأول الكلمة من السبورة ويضيف الثاني (الـ) التعريف عليها، (مع تذكير التلاميذ بأن (الـ) أل التعريف تلفظ إذا جاءت قبل الحروف القمرية). ثم يقرأ الثاني الكلمة ويضيف الأول (الـ) أل التعريف عليها، وهكذا على بقية الكلمات. - يطلب من بقية التلاميذ الاستماع، والإصغاء لنطق هذه الكلمات من قبل زملاءهم وتصحيح الأخطاء إن وجدت.			

التدريب:

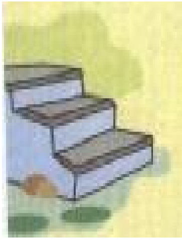
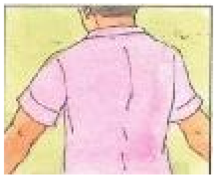
اختر كلمات تبدأ بالحروف القمرية من قاموسك اللغوي ثم ادخل عليها (الــ) أل التعريف ثم اقرأها.

التدريب الثالث	تدريب التلاميذ على نطق اللام القمرية من خلال قراءة الجمل.	
الذكاءات المستثمرة	حركي	لغوي
الاستراتيجيات	ممارسات عملية حركية	قراءة فردية
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	- تكتب الجمل على بطاقات كرتونية، وتعلق على لوحة الجيوب. - توضع الكلمات التالية في صندوق وهي: الكريم – البيت – العامل – الحياة. - ثم يطلب من التلميذ أن يسحب كلمة من الصندوق ويقرأها مبرزاً نطق اللام القمرية، ثم يقرأ الجملة ويضع الكلمة في الفراغ المناسب. ضع الكلمات التالية في الفراغ المناسب ثم أقرها. (الكريم – البيت – العامل – الحياة) - يساعد .... الفقراء - فُرِشَ .... بالسّجاد الجميل - دحرج ...... البرميل دحرجةً - ليت .... خالية من الأمراض.	

- يطلب من التلاميذ الإصغاء لقراءة الكلمة والجمل من قبل زملاءهم وبطلب منهم أن يقوموا بتصحيحها إذا كانت خاطئة.

التدريب الرابع	تدريب التلاميذ على معرفة حروف اللام الشمسية من خلال الصور			
الذكاءات المستثمرة	بصري	موسيقى	لغوي	اجتماعي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	القراءة الكورالية	القراءة الفردية	قراءة جماعية
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	- يعرض على التلاميذ مجموعة من الصور ضمن ورقة عمل، ويطلب من التلاميذ كتابة الحرف الأول من كل صورة في أسفلها. - ثم يطلب منهم ترديد هذه الحروف من خلف المدرب عدة مرات، وبشكل جماعي بعد تصحيحها إن كانت خاطئة. - يطلب من كل تلميذ قراءة هذه الحروف بشكل فردي.			

التدريب: انظر إلى الصور ثم اكتب الحرف الأول من كل صورة.

				
....	....	....	....	....
				
....	....	....	....	....
				
....	....	....	....	

التدريب الخامس	**تدريب التلاميذ على نطق الكلمات التي تشتمل على اللام الشمسية**			
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	بصري	لغوي	منطقي
الاستراتيجيات	المجموعات التعاونية بتبادل الأدوار	التخيل البصري	القراءة الفردية	الاكتشاف الموجه
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	- اقسم التلاميذ إلى مجموعتين، ثم اطلب منهم أن يختاروا أسماء تبدأ بالحروف الشمسية من قاموسهم اللغوي، ثم أدون الكلمات على السبورة. ت – ث – د – ذ – ر – ز – س – ش – ص – ض – ط – ظ – ل - ن - ثم أقوم بتكليف تلميذين من تلاميذ كل مجموعة، بحيث يقرأ الأول الكلمة من السبورة، ويضيف الثاني (الـ) التعريف عليها، (مع تذكير التلاميذ بأن اللام (لـ) (أل التعريف) لا تلفظ عندما تأتي قبل الحرف الشمسي). ثم يقرأ الثاني الكلمة ويضيف الأول (الـ) أل التعريف عليها، وهكذا على بقية الكلمات. - يطلب من بقية التلاميذ الاستماع، والإصغاء لنطق هذه الكلمات من قبل زملاءهم والتصحيح الأخطاء إن وقعت.			

التدريب: اختر كلمات تبدأ بالحروف الشمسية من قاموسك اللغوي ثم ادخل عليها (الـــ) ال التعريف ثم اقرأها.

التدريب السادس	تدريب التلاميذ على نطق اللام الشمسية من خلال قراءة الجمل.	
الذكاءات المستثمرة	حركي	لغوي
الاستراتيجيات	ممارسات عملية حركية	قراءة فردية
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	- تكتب الجمل على بطاقات كرتونية، وتعلق على لوحة الجيوب. - توضع الكلمات التالية في صندوق وهي: الراعي – السوق – الثلج - التلاميذ - ثم يطلب من التلميذ أن يسحب كلمة من الصندوق، ويقرأها مبرزاً نطق اللام الشمسية، ثم يقرأ الجملة، ويضع الكلمة في الفراغ المناسب. - ذهب .... مع القطيع إلى المرعى. - ذهب .... مع معلمهم إلى المكتبة. - تساقط .... بغزارة. - ذهب سعيد مع أبيه إلى	

التدريب: ضع الكلمات التالية في الفراغ المناسب في الجملة ثم اقرأها.

الراعي – السوق – الثلج – التلاميذ

- ذهب .... مع القطيع إلى المرعى.
- ذهب .... مع معلمهم إلى المكتبة.
- تساقط .... بغزارة.
- ذهب سعيد مع أبيه إلى ....

التدريب السابع	تدريب التلاميذ على قراءة النص قراءة جهرية سليمة، والتعرف على نطق اللام الشمسية، واللام القمرية من خلال النص		
الذكاءات المستثمرة	لغوي	بصري	منطقي
الاستراتيجيات	قراءة فردية	استخدام الألوان	التصنيف
الأنشطة التعليمية المعتمدة	- يوزّع على التلاميذ أوراق عمل تتضمن النص، ويطلب من التلاميذ وضع خطأ باللون الأحمر للكلمات التي لا تلفظ فيها لام (ال التعريف) لأنها جاءت قبل حرف شمسي، وخط باللون الأحمر للكلمات التي تلفظ فيها لام (ال التعريف) لأنها جاءت قبل حرف قمري. - ثم يطلب منهم تصنيف هذه الكلمات، وكتابتها ضمن جدولين جدول للام القمرية وجدول للام الشمسية.		

التدريب: اقرأ الفقرة الآتية: ثم ضع خطأ باللون الأحمر تحت الكلمة التي لا تلفظ فيها لام (ال التعريف) اللام الشمسية وخطاً باللون الأخضر تحت الكلمة التي تلفظ فيها لام (ال التعريف) اللام القمرية.

(هذا فصل الخريف، يذهب التلاميذ إلى المدرسة، قال سعيد: الخريف فصل العمل جدّي يعيش في الرّيف يزرع ويسقي الحقل).

التدريب الثامن	تدريب التلاميذ على تكوين جمل تشتمل على لام قمرية لام شمسية ونطقها نطقاً صحيحاً
الذكاءات المستثمرة	الشخصي
الاستراتيجيات	التأمل والتفكير
الأنشطة التعليمية المعتمدة	يعرض على التلاميذ صورة معلقة على السبورة، ثم يطلب منهم تأمل هذه الصورة والتعبير عنها بجمل مفيدة.

التدريب: تأمل الصورة ثم عبر عنها بجمل مفيدة.



رابعاً – التقويم الختامي:

أُقوّم التلاميذ لما تعلموه في هذا الدرس من مهارات على النحو التالي:

١ – أوزع على التلاميذ مجموعة من الكلمات التي تلفظ فيها (أل التعريف) وكلمات لا تلفظ فيها (ال التعريف) ثم اطلب منهم أن يتعاونوا في حلها. كل في مقعده تعزيزاً لذكائهم (اللغوي، الاجتماعي).

- تعاون مع زميلك في قراءة هذه الكلمات ثم بيّن الكلمات، التي تُلفظ فيها (ال التعريف) اللام القمرية والكلمات التي لا تُلفظ فيها (أل التعريف) اللام الشمسية.

الْورد – الْغيوم – الشَّمس – الْخريف – الْباب – الْقمر – الْواحدة – اللَّيل - الرِّيح

٢ – تعاون مع زميلك في اختيار أسماء (حيوانات، نباتات، جمادات) تبدأ بكل من الحروف الآتية وأدخل عليها (ال التعريف)، وانتبه للفظ (ينبه التلاميذ بعدم ذكر الكلمات التي ذكرت في الدرس).

ت – ث – د – ذ – ر – ز – س – ش – ص – ض – ط – ظ – ل - ن

٣ – تعاون مع زميلك في اختيار أسماء (حيوانات، نباتات، جمادات)، تبدأ بكل من الحروف الآتية وأدخل عليها (أل التعريف) وانتبه للفظ. (ينبه التلاميذ بعد ذكر الكلمات التي ذكرت في الدرس)

أ – ب – ج – ح – خ – ع – غ – ف – ق – ك – م – هـ - و - ي

- ما هي المعلومات التي استفدتها من هذا الدرس؟ وماذا تعلمنا؟ (نقاش وحوار) لغوي.

خامساً - واجب منزلي:

- عند عودتك إلى المنزل اتفق مع أفراد أسرتك على إجراء مسابقة لجمع اكبر عدد ممكن من الكلمات تشتمل على لام شمسية ولام قمرية خلال (١٠) دقائق. (لغوي اجتماعي)

الجلسة الثامنة
تعرف الجملة

المهارات المراد تحسينها:

- نطق الكلمات نطقاً صحيحاً.
- أن يتعرف التلميذ على الجملة من بين عدة جمل.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن:

١- ينطق أصوات الحروف من مخارجها نطقاً صحيحاً.

٢- يلائم بين الجمل لإتمام معناها.

٣- يقرأ الجملة وينفذها حركياً.

٤- يقرأ الجملة من خلال الصور الدالة عليها.

٥- يميز الجملة من بين عدة جمل من خلال الذاكرة السمعية.

المحتوي: نص قرائي

الصدق

أرسلت الأم سميرة إلى السوق لتشتري بيضاً، وعند عودتها رأت صديقتها ليلى تلعب أمام بيتها، فلعبت معها ووضعت البيض على الأرض، وكان في الجوار أطفال يلعبون بالكرة، فوقعت الكرة على طبق البيض، فكسرت ثلاث بيضات. بكت سميرة خوفاً من أمها، فقالت لها ليلى: لا تبكي وقولي لأمك ما حصل فعلاً، فإن أمّك لن تعاقبك إذا قلت الصّدق، كفكفت سميرة دموعها ورجعت إلى البيت، وأخبرت أمّها بما جرى واعتذرت لها، ووعدتها بألا تكرر ما حصل وأن تكون أكثر حرصاً.

الزمن: ثلاث حصص

المواد والوسائل التعليمية: (السبورة – بطاقات تدريب – أوراق عمل – صور - أقلام ملونة).

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة، في تحسين مهارة (تعرف الكلمة) من خلال الصورة الدالة عليها باستخدام الاستراتيجيات التالية:

الذكاء اللغوي: (القراءة الفردية)

الذكاء المنطقي: (ترتيب الجمل، الاكتشاف الموجه)

الذكاء المكاني: (قراءة الصور– استخدام الألوان).

الذكاء الحركي: (ممارسات عملية حركية، استخدام اليدين).

الذكاء الموسيقي: (القراءة الكورالية).

الذكاء الاجتماعي: (التعليم التعاوني - القراءة الجماعية).

الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).

- **إجراءات تنفيذ الجلسة:**

أولاً – التمهيد والإثارة:

- أعرض على التلميذ لوحة تتضمن صوراً متعلقة بمواقف الدرس، ثم أثبت صور الدرس الجزئية والجملة المقابلة لها على السبورة تعزيزاً لذكائهم البصري متبعاً الخطوات التالية:
- أعرض عليهم لوحة مصورة تتعلق بموضوع الدرس.
- ثم أوجه إليهم أسئلة تقود إلى جمل الدّرس كل جملة على حدة (لغوي).
- ثم أثبت الصورة الجزئية، وأردّد الجواب الذي يمثلها بحيث يكون الجواب مطابقاً للجملة الواردة في الدرس، وحين انتهى من تثبيت الصورة أعيد طرح السؤال الذَّي يقود إلى الجملة، ثم أثبت بطاقة الجملة الأولى أمام صورتها مردداً الجملة، ثم اتبع الخطوات السابقة على بقية جمل الدرس.

ثانياً – عرض الدرس:

- اقرأ الجملة الأولى بصوت واضح ومسموع وببطء، معقول مراعياً سلامة النطق مستخدماً المؤشر لأدل فيه على الجملة (لغوي).
- ثم أكلف التلاميذ بأن يعيدوا قراءة الجملة من خلفي مع مراعاة الانسجام فيما بينهم، ومشاركة الجميع تعزيزاً لذكائهم (الاجتماعي، الموسيقي).
- أكلف التلاميذ قراءة الجملة قراءة فردية تعزيزاً لذكائهم (اللغوي).
- وتتبع نفس الخطوات السابقة على بقية الجمل.
- ثم انزع الجمل، واطلب من التلاميذ أن يعيدوا تثبيتها، مع ما يناسبها من الصور تعزيزاً لذكائهم (البصري).

ثالثاً– التدريب على مهارات القراءة الجهرية: تنفذ التدريبات، والأنشطة لمهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها في الجلسة وذلك من خلال توظيف الذكاءات المتعددة، واستراتيجياتها.

التدريب الأول	تدريب التلاميذ على التعرف على الجملة لإتمام معناها	
الذكاءات المستثمرة	لغوي	موسيقي
الاستراتيجيات	قراءة فردية	قراءة كورالية
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	أعرض على التلاميذ جملاً منفصلة في عمودين، ثم اطلب من التلاميذ فرادى بأنْ يقرأوا بداية الجملة في العمود (أ)، ثم يبحثوا عن تكملة الجملة في العمود (ب) لإتمام معناها، ثم قراءتها قراءة فردية، وبعد انتهاء التلاميذ من وصل الجملة، يطلب منهم قراءتها قراءة جماعية مع مراعاة الانسجام فيما بينهم، ومشاركة الجميع.	

التدريب: لائم بين الجمل في العمود (أ) والعمود (ب)

العمود (أ)	العمود (ب)
١ – زارت ليلى	دموعها
٢ – الأطفال يلعبون	خوفاً من أمها
٣ – كفكفت سميرة	بالكرة
٤ – بكت سيمرة	صديقتها

التدريب الثاني	تدريب التلاميذ على التعرف على الجملة من خلال قراءتها وتنفيذ ما يطلب منهم حركياً	
الذكاءات المستثمرة	لغوي	حركي
الاستراتيجيات	قراءة فردية	ممارسات حركية عملية
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	أعرض على التلاميذ جملاً مكتوبة على بطاقات كرتونية، وأضعها على الطاولة، ثم أكلف التلميذ بشكل فردي بأخذ بطاقة من على الطاولة يقرأها، ثم ينفذ المطلوب منه، وبعد التنفيذ تعرض البطاقة على التلاميذ، ويقرأها قراءة جهرية أمامهم إذا كان تنفيذه صحيحاً أما إذا كانت خاطئة تصحح من قبل التلاميذ أنفسهم، والمدرب يعزِّز ويُصحِّح.	

التدريب: اقرأ ثم نفذ الجمل المكتوبة على البطاقة حركياً.

١ - اكتب على السبورة.

٢ - ضع الكتاب على الطاولة.

٣ - ضع الحقيبة تحت السبورة.

٤ - قف أمام النافذة.

٥ - امسح السبورة ثم اكتب.

التدريب الثالث	تدريب التلاميذ على التعرف على الجمل من خلال الصور.		
الذكاءات المستثمرة	بصري	لغوي	منطقي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	قراءة فردية	الاكتشاف الموجه
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	أعرض على التلاميذ ثلاث جمل، وبجانبهما صورة تعبر عن جملة واحدة من هذه الجمل الثلاث، ثم اطلب من التلميذ أن يقرأ الجمل، ثم يصل بين الجملة والصورة المعبرة عنها أما بقية التلاميذ فيشاهدون ما يقوم بهم زميلهم ويطلب منهم تصحيح الأخطاء إن وجدت.		

التدريب: اقرأ الجمل في كل مجموعة ثم صل الجملة التي تدل على الصورة.

أحمد يكتب الوظيفة أحمد يقرأ الدرس أحمد يلعب أثناء الدرس	
التلاميذ ينزلون من الحافلة وقف التلاميذ أمام الحافلة التلاميذ يصعدون إلى الحافلة	
سعيد يسبح في المسبح الأولاد يسبحون في المسبح أحمد يخرج من المسبح	

التدريب الرابع	تدريب التلاميذ على التعرف على الجملة من خلال الذاكرة السمعية القصيرة المدى			
الذكاءات المستثمرة	بصري	لغوي	اجتماعي	موسيقي
الاستراتيجيات	استخدام الألوان	قراءة فردية	تعليم تعاوني	قراءة كورالية
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	أقسم التلاميذ إلى خمس مجموعات، وأوزّع عليهم أوراق عمل تتضمن ثلاث مجموعات من الجمل يقرأ المدرب جملة واحدة من المجموعة الأولى، ويطلب من التلاميذ تلوينها باللون الأحمر، ثم تستخدم نفس الطريقة على بقية الجمل ثم أطلب من التلاميذ قراءة الجمل قراءة فردية، ومن ثم قراءة جماعية.			

التدريب: لون الجملة التي تسمعها من المدرب.

المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	المجموعة (جـ)
هذا مقصف المدرسة.	عبير تدرس مادة التعبير.	أبي يقطع الورق.
هذا معطف المدرس.	عبير تعبر الطريق.	أبي يعمل بثيابه الزُّرق.
هذا موقف المدارس.	ربيع يكتب موضوع التعبير.	أبي يضع الورق على الرف.

التدريب الخامس	تدريب التلاميذ على تأمل الصورة، وتكوين جمل ذات معنى من خلالها.	
الذكاءات المستثمرة	بصري	شخصي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	التأمل والتفكير
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	أعرض على التلاميذ صورة ثم أطلب من التلاميذ أن يتأملوها ثم يعبروا عنها بجمل مفيدة.	

التدريب: تأمل الصورة الآتية ثم عبر عنها بجملة مفيدة.



رابعاً- النشاط الختامي:

أقوّم التلاميذ لما تعلموه في هذه الجلسة من مهارات على النحو التالي:

١- أوزّع على التلاميذ أوراق عمل تتضمن كلمات غير مرتبة ثم اطلب منهم ترتيبها تعزيزاً لذكائهم (اللغوي – المنطقي).

- رتب كلمات الجمل الآتية لتكون جملة ذات معنى.

١- السيارة – تركب – الأسرة	....
٢- أمام – تقف – الدكان – السيارات	....
٣- السيارة – في التلاميذ	....
٤- الدراجة – يركب - أحمد	

٢ – أوزّع على التلاميذ أوراق عمل تتضمن جملاً، ثم يطلب من التلميذ أن يلائم بين الجملة في العمود (أ) مع العمود (ب)

- لائم بين الجملة في العمود (أ) والعمود (ب).

المجموعة (أ)	**المجموعة (ب)**
في فصل الربيع. أخبر أحمد. أعدت أمي.	صديقه. وجبة لذيذة. تزهر الأشجار.

- ما هي المعلومات التي استفدتها من هذا الدرس؟ وماذا تعلمنا؟ مناقشة وحوار (لغوي).

خامساً - واجب منزلي: تعاون مع صديقك في المدرسة من خلال جمع بعض الصور لتتعرف على ما تحتويه الصور من أجل تكوين جملة ذات معنى (اجتماعي، بصري، شخصي).

الجلسة التاسعة

قراءة الكلمات والجمل دون ابدال

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

- قراءة الكلمات دون إبدال أي حرف من حروفها.
- قراءة الكلمات والجمل دون إبدال أي كلمة من كلماتها.

الأهداف السلوكية: في نهاية الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يقرأ الكلمات دون إبدال أي حرف من حروفها.
- يقرأ الجمل دون إبدال أي كلمة من كلماتها.
- يشعر بضرورة إتقانه لمهارات الطلاقة دون إبدال أي حرف من الكلمة أو إبدال أي كلمة في الجملة.

المحتوى: نص قرائي

بائع الحلوى

في حيّنا بائع متجول، يأتي كل صباح لبيع الحلوى للأطفال، لكني لم أكن أشتري منه، لأن الحلوى مكشوفة، وكذلك لم يكن يشتري منه العديد من رفاقي.

وذات يوم رأيت صديقي أحمد يرغب في الشراء من هذا البائع، فنصحته ألا يفعل ذلك لأنّ الحلوى مكشوفة، وهذا يعرّضها للتلوث بالغبار، وسقوط الذباب، وحشرات أخرى عليها، ونقل الجراثيم إليها، مما يجعل هذه الحلوى ضارة بالصحة، وأخبرته لو غطّى هذا البائع حلواه لجذب عدداً كبيراً من الأطفال عندها امتنع أحمد عن الشراء وقرر ألاّ يشتري إلا من بائع يغطّي بضاعته ولا يعرضها مكشوفةً للبيع.

الزمن: ثلاث حصص

الوسائل التعليمية: (السبورة – الصور – أوراق عمل – بطاقات كرتونية).

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

نعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: (السرد القصصي – المناقشات الفردية والجماعية – القراءة الفردية).
- الذكاء المنطقي: (الترتيب المنطقي – الاكتشاف الموجه).
- الذكاء الموسيقي: (القراءة الكورالية).
- الذكاء الاجتماعي: (التعليم التعاوني – تبادل الأدوار – القراءة الجماعية).

- الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).
- **إجراءات تنفيذ الجلسة:**

أولاً- التمهيد والإثارة:

أقوم بسرد قصة قصيرة يدور موضوعها حول النص، ثم ابدأ بطرح أسئلة مثل: هل رأيت بائعاً؟ ماذا يبيع؟ يبيع الحلوى هل اشتريت من البائع؟ لا لم أشتر من البائع لماذا؟ لأن حلواه مكشوفة ثم أعرض صورة عن بائع الحلوى، وأطلب من التلاميذ أن يتأملوها بعض الوقت (ذكاء شخصي) ثم أطلب من كل تلميذ أن يصف ما في الصورة، وماذا تضمنت (بصرى) ثم أناقشهم في مضمون الصورة وما تحتويه من (عربة البائع، الحلوى. الخ...) (لغوي) ثم أقوم بتدوين الدرس على السبورة.

<u>ثانياً- عرض الدرس:</u>

- يعرض على التلاميذ النص مكتوباً على ملصقة معلقة على السبورة بخط كبير وواضح.
- يطلب المدرب من التلاميذ الإصغاء، والاستماع لقراءة المدرب (لغوي).
- يقرأ المدرب النص قراءة جهرية نموذجية، بحيث تكون القراءة مسموعة، وببطء معقول مع استخدام المؤشر.
- أوزّع على التلاميذ النص مكتوباً على ورقة، ثم أعود لقراءة النص قراءة متأنّية، وبصوت واضح ومسموع، والتلاميذ يتابعون بوضع السبابة على كل كلمة تقرأ (حركي).
- قراءة النص عدة مرات أمام التلاميذ.
- اطلب من التلاميذ أنْ يرددوا جمل النص من خلفي، مع مراعاة البطء المعقول أثناء القراءة، مع انسجام التلاميذ فيما بينهم، ومشاركة الجميع في القراءة (موسيقي اجتماعي).
- اقسم التلاميذ إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تقرأ وراء المدرب، والثانية تصغي، وتستمع ثم تقرأ الثانية، وتصغي، وتستمع الأولى (لغوي، اجتماعي، موسيقي).
- يقرأ التلاميذ النص قراءة فردية، والمدرب يصحح ويعزز.

<u>ثالثاً- التدريب على مهارات القراءة الجهرية</u>

تنفذ التدريبات، والأنشطة لمهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها في الجلسة، وذلك من خلال توظيف الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها.

تدريب التلاميذ على قراءة الكلمة دون إبدال حرف من حروفها.

التدريب الأول	**تدريب التلاميذ على قراءة الكلمة دون إبدال حرف من حروفها.**	
الذكاءات المستثمرة	لغوي	بصري
الاستراتيجيات	قراءة فردية	استخدام الصور
الأنشطة المتعددة في التدريب	يوزّع على التلاميذ أوراق عمل، تتضمن مجموعة من الكلمات، وبجانب كل كلمة حرف وصورة يستعين بها التلميذ ثم يطلب من كل تلميذ أن يحذف الحرف الأول من الكلمات، ويضع بدلاً عنه الحرف الذي يقابلها، ثم يقرأ التلميذ مع ملاحظة الفرق في معنى الكلمتين، وهكذا على بقية الكلمات، ثم تصحح الكلمات من قبل التلاميذ أنفسهم على السبورة، والمدرب يصحح ويعزز.	

التدريب: ضع الحرف الموجود في المربع مكان الحرف الأول في الكلمة التي تقابله، مستعيناً بالصورة. اكتبها ثم اقرأها، ولاحظ الفرق في المعنى.

قناة	ف		
زجاج	د		
حروف	خ		
سمر	ق		
زفاف	ع		
حرس	ج		

التدريب الثاني	تدريب التلاميذ على قراءة الكلمة دون إبدال حرف من حروفها.		
الذكاءات المستثمرة	حركي	لغوي	رياضي
الاستراتيجيات	ممارسات عملية حركية	القراءة الفردية	الاكتشاف الموجع
الأنشطة المعتمدة في التدريب	تكتب الأحرف على بطاقات كرتونية، وتوضع على الأرض ضمن مربعات، ثم توضع الجمل على لوحة الجيوب، ويطلب من التلميذ قراءة الجملة الأولى، ثم يطلب منه أن يقوم بالقفز على قدم واحدة حتى يصل إلى الحرف الذي يناسب الجملة، ويضعه في الفراغ، ثم يقرأ الجملة، ثم يطلب من بقية التلاميذ اكتشاف الخطأ وتصحيحه إن وجد، والمدرب يعزز ويصحح.		

التدريب: ضع الحرف المناسب في الفراغ ثم اقرأ.

غ – ج – ح – ق – ع - ف
١- يـــ .....ـــطي البائع حلواه. ٢- تـــ .....ـــطي الأم تفاحة لطفلها. ٣- هذه .....ـــارتنا القديمة. ٤- هذه .....ـــارتنا التي تسكن في حارتنا. ٥- ذهبَ التلميذ إلى المدرسة لحضور الحـــ.....ـــل. ٦- ذهب الفلاح إلى الـــ.....ـــل.

التدريب الثالث	تدريب التلاميذ على قراءة الكلمة دون إبدال حرف من حروفها.	
الذكاءات المستثمرة	لغوي	اجتماعي
الاستراتيجيات	قراءة فردية	تعليم تعاوني
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أوضح للتلاميذ المراد من التدريب، ثم أقسم التلاميذ إلى مجموعتين، وأوزّع على كل مجموعة أوراق عمل تتضمن كلمات متقابلة، ومتشابهة شكلاً ولكنها غير منقطة، ثم يطلب من التلاميذ تنقيط حروف هذه الكلمات لتصبح كل كلمة من الكلمتين المتقابلتين مختلفة عن الأخرى من حيث المعنى، ثم أطلب منهم قراءتها قراءة جهرية سليمة، والمجموعة التي تنتهي أولاً وتكون إجاباتها صحيحة هي المجموعة الفائزة.	

التدريب: نقط الكلمات المتقابلة بالتنقيط المناسب لتشكل كلمة لها معنى، ثم اقرأ، ولاحظ الفريق في المعنى.

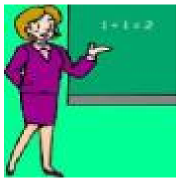
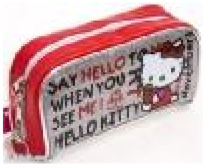
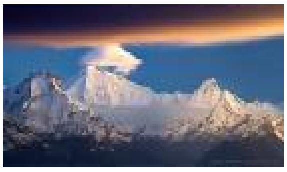
طرىو	طرىڡ
حط	حط
حىر	حىر
مطله	مطله
رىاده	رىاره
صدڡه	صدڡه

تدريب التلاميذ على عدم إبدال كلمة بكلمة أخرى

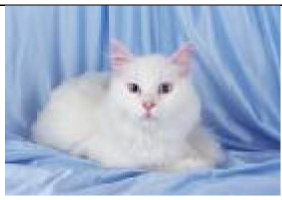
<table>
<tr><th>التدريب الرابع</th><th colspan="5">تدريب التلاميذ على عدم إبدال كلمة بكلمة أخرى</th></tr>
<tr><td>الذكاءات المستثمرة</td><td>اجتماعي</td><td>لغوي</td><td>حركي</td><td>موسيقي</td><td>بصري</td></tr>
<tr><td>الاستراتيجيات</td><td>التعليم التعاوني</td><td>قراءة فردية</td><td>ممارسات حركية عملية</td><td>قراءة كورالية</td><td>استخدام الصور</td></tr>
<tr><td>الأنشطة المتعمدة في التدريب</td><td colspan="5">يقسم التدريب إلى قسمين:
التدريب (أ): أقوم بتوضيح المراد من التدريب، ثم أقسّم التلاميذ إلى مجموعتين، ثم أوزّع على كلّ مجموعة ورقة عمل، تتضمن حروف مبعثرة، وكلمات ينقصها حرف واحد، ثمّ يطلب من كلّ مجموعة ملء الفراغ بالحرف المناسب لهاتين الكلمتين، مستعيناً بالصور، ثمّ يطلب من كل تلميذ قراءة هذه الكلمات بعد تصحيحها قراءة فردية، ثم قراءة كورالية جماعية.
التدريب (ب): توضع كل كلمتين متشابهتين شكلاً في التدريب الأول، بعد تصحيحها في صندوق، وتعرض الجمل مكتوبة على بطاقات كرتونية معلقة على لوحة الجيوب، وكلّ جملة ينقصها كلمة واحدة، ثم يطلب من التلميذ أنْ يقوم بسحب بطاقة واحدة من الصندوق الأول والثاني .... وهكذا.
حتى الصندوق الرابع، يقرأ الكلمة، ثم يقرأ الجملة مستعيناً بالصورة، ثم يضع الكلمة في الفراغ، ثم يقرأ الجملة قراءة جهرية سليمة، ثم يطلب من كل مجموعة قراءة الجملة قراءة جماعية.</td></tr>
</table>

التدريب (أ): ضع الحرف المناسب في الفراغ في كل من العمودين (أ) و (ب) لتشكل كلمة لها معنى مستعيناً بالصور ثم اقرأ.

ب – ق – ح – ج – ع - خ

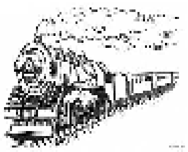
العمود (أ)		العمود (ب)	
مــ.....ـلمة		مــ... .ـلمة	
....ـطة		....ـطة	
نــ....ـلة		نــ....ـلة	
....ـبال		... .ـبال	

التدريب (ب): ضع الكلمة المناسبة في الفراغ مستعيناً بالصور ثم اقرأ.

		
١)	زارت الـــ...... مكتبة المدرسة	في الـــ ...... أقلام ملونة
		
٢)	أعرف أن العسل يأتي من الـــ........	أعرف أن شجرة اسمها الـــ.... تثمر التمر
		
٣)	الـــ ...... تسبح في الماء	جاءت الـــ ..... فأخذت تموء
		
٤)	الثلج يغطي رؤوس الـــ.......	يربط الصياد قاربه بالـــ ......

التدريب الخامس	تدريب التلاميذ على عدم إبدال كلمة بكلمة أخرى			
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	بصري	موسيقي
الاستراتيجيات	التعليم التعاوني	القراءة الفردية	استخدام الصور	قراءة كورالية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أقوم بتوضيح المراد من التدريب، ثم أقسم التلاميذ إلى مجموعتين، ثم أوزّع على كل مجموعة ورقة عمل، تتضمن جملاً ينقصها كلمة وبجانبها كلمتين إحداهما صحيحة والأخرى خاطئة، وبجانب كل كلمتين صورة يستعينون بها من أجل تحديد الكلمة الصحيحة، ثمّ يطلب منهم قراءة الجملة، ثمّ النظر إلى الصورة والإمعان بها ليختاروا الكلمة الصحيحة، ويضعوها في الفراغ، ثمّ أطلب من التلاميذ قراءة الجملة قراءة فردية ثم قراءة جماعية.			

التدريب: اختر الكلمة المناسبة من الكلمات التي ما بين قوسين مستعيناً بالصور، ثم ضعها في الفراغ ثم اقرأ.

يتجه الأولاد إلى غرفة	(الطبيب، الدكتور)	
يقف الطفل أمام باب	(المستشفى – المستوصف)	
ننتقل من مدينة إلى مدينة	(بالقطار، بالسيارة)	
يقطف الطفل الأزهار من	(البستان، الحديقة)	

تدريب التلاميذ على قراءة الجملة دون إبدال كلمة من كلماتها

التدريب **السادس**	تدريب التلاميذ على قراءة الجملة دون إبدال كلمة من كلماتها		
الذكاءات المستثمرة	حركي	لغوي	رياضي
الاستراتيجيات	ممارسات حركية عملية	قراءة فردية	اكتشاف موجه
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يعرض المدرب على التلاميذ جملاً مكتوبة على بطاقات، ينقصها كلمة معلقة على لوحة الجيوب، ثمّ يعرض على التلاميذ أربعة صناديق مرقمة من (١) إلى (٤) يحتوي كلّ صندوق على كلمتين مكتوبتين على بطاقات كرتونية واحدة منها صحيحة، ثمّ يطلب من التلميذ أن يقوم بسحب بطاقة، ويقرأها فإذا كانت مناسبة وضعها في مكانها، وإذا كانت خاطئة يطلب من التلاميذ تصحيحها مع الالتزام بالانضباط من أجل مشاركة جميع التلاميذ، والمعلم يصحّح ويعزّز.		

التدريب – اختر الكلمة المناسبة من بين الكلمات ثم ضعها في مكانها المناسب ثم اقرأ.

١- الاجتهاد .... النجاح. (طريق - فريق)

٢- اختار ماجد .... مصورة. (قصة – حصة)

٣- .... الراعي على مزماره. (يعزف - يعرف)

٤- اشتريت أربعة أقلام .... (ملونة – ملوثة)

٥- كسر الطفل .... (الزجاجة – الدجاجة)

التدريب السابع	تدريب التلاميذ على قراءة الجملة دون إبدال كلمة من كلماتها			
الذكاءات المستثمرة	لغوي	رياضي	اجتماعي	موسيقى
الاستراتيجيات	قراءة فردية	الاكتشاف الموجه	تعليم تعاوني	قراءة كورالية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يُقسم التدريب إلى قسمين: التدريب (أ): أوضح للتلاميذ المراد من التدريب، ثمّ أعرض على التلاميذ جملاً ينقصها كلمة وتعرض بجانب كل جملة كلمتين متشابهتين شكلاً مختلفين في المعنى، ثمّ يطلب من التلميذ قراءة الجملة، ثمّ الكلمتين التي بين قوسين، ثمّ اختيار الكلمة المناسبة للجملة وكتابتها في الفراغ، ثمّ اطلب من التلاميذ قراءة الجملة قراءة فردية، أمّا بقية التلاميذ فيطلب منهم اكتشاف الأخطاء إنْ وجدت وتصحيحها. التدريب (ب): أقسّم التلاميذ إلى مجموعتين، ثمّ أوزّع عليهم ورقة عمل تتضمن جملاً تحت بعض كلماتها خطاً، ثمّ يطلب من التلاميذ قراءة هذه الجمل (جملة – جملة) ثم يطلب منهم وضع مرادفاً لهذه الكلمات، ومن ثمّ قراءتها قراءة فردية، ثمّ قراءة جماعية.			

التدريب (أ): اقرأ الجمل الآتية ثم اختر كلمة من بين الكلمات التي ما بين قوسين ثم ضعها في الفراغ من الجملة، ثم اقرأ.

- تعلمت الـــ .... العربي في المدرسة. (حظ – خط)
- اشتريت الـــ .... من الخبّاز. (خبز - خبر)
- يريد سعيد .... المتحف الوطني. (زيادة – زيارة)
- التقيت مع صديقي .... (صدفة – صدقة)

التدريب (ب): اقرأ الجمل الآتية ثم ضع مرادفاً للكلمات التي تحتها خط، ثم اقرأ.

- ذهب سمير مشياً على الأرجل.
- ذهب الرجل إلى شغله رغم أنه يحس بألم شديد.
- نجح خالد في الفحص رغم أن الفحص كان صعباً.
- ستذهب عائلة محمود إلى شاطئ البحر.

التدريب الثامن	تدريب التلاميذ على تأمل الصورة والتعبير عنها	
الذكاءات المستثمرة	بصري	شخصي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	التأمل والتفكير
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أقوم بتوضيح المراد من التدريب ثم أعرض على التلاميذ صورة، ثم أطلب منهم أن يتأملوها بعض الوقت، ثم أطلب أن يعبروا عن هذه الصورة بجملتين مفيدتين.	

التدريب: تأمل الصورة الآتية ثم عبر عنها بجملتين مفيدتين.



رابعاً – النشاط الختامي:

أقوّم التلاميذ لما تعلموه في هذا الدرس من مهارات على النحو التالي:

أعرض على التلاميذ نص قرائي ثمّ أوضح للتلاميذ المراد من قراءة النص، وهو عدم إبدال حرف أو كلمة من كلمات الجمل في النص.

- ثمّ أوزّع على التلاميذ النص القرائي مكتوباً بخط واضح، وكبير، ثمّ أطلب من كل تلميذ قراءة النص قراءة فردية متأنّية، وبصوت واضح ومسموع أمّا بقية التلاميذ فيطلب منهم الإصغاء والاستماع ومتابعة قراءة زميلهم، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها.
- **ما هي المعلومات التي استفدتها من هذا الدرس؟ وماذا تعلمنا؟ حوار ومناقشة (لغوي).**

خامساً – الواجب المنزلي:

- اجتمع أنت وصديقك في منزلك، واختاروا نصاً قرائياً الأول يقرأ والثاني يصحح، ثم يقرأ الثاني ويصحح الأول، وعند وجود أي مشكلة قرائية، لبعض الكلمات راجع معلمك من أجل أن تتعلم قراءتها.

الجلسة العاشرة
قراءة الكلمات والجمل دون حذف

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:
تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:
- قراءة الكلمات دون حذف أي حرف من حروفها.
- قراءة الجمل دون حذف أي كلمة من كلماتها.

الأهداف السلوكية: في نهاية الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:
- يقرأ الكلمات دون حذف أي حرف من حروفها.
- يقرأ الجمل دون حذف أي كلمة من كلماتها.
- يشعر بضرورة إتقانه لمهارات الطلاقة دون حذف أي حرف من حروف الكلمات، أو حذف كلمات من الجمل

المحتوى: نص قرائي

زيارة مكتبة المدرسة

قال المعلم: سنزور اليوم مكتبة المدينة، ذهب التلاميذ مع معلمهم إلى المكتبة دخلوا بهدوء ولم يحدثوا ضجيجاً. في المكتبة كتب كثيرة، اختار كل منهم كتاباً وجلس يقرؤه، اختار ماجد قصة مصوّرة: إنها قصة الأرنب والسلحفاة. وبعد أن قرأها، سأل المعلم: ماذا فهمت من هذه القصة يا ماجد؟ أجابه: الجدّ طريق النجاح.

الزمن: ثلاث حصص

الوسائل التعليمية (السبورة – الصور – أوراق عمل – بطاقات كرتونية).

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:
نعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسات على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:
- الذكاء اللغوي: (السرد القصصي – المناقشات الفردية والجماعية – القراءة الفردية).
- الذكاء المنطقي: (الترتيب المنطقي – الاكتشاف الموجه).
- الذكاء الموسيقي: (القراءة الكورالية).
- الذكاء الاجتماعي: (التعليم التعاوني – تبادل الأدوار – القراءة الجماعية).
- الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).

- إجراءات تنفيذ الجلسة:

أولاً – التمهيد والإثارة:
أقوم بسرد قصة قصيرة يدور موضوعها حول النص، ثم أبدأ بطرح أسئلة مثل: من أين نشتري الكتب؟ هل في مدرستنا مكتبة؟ لماذا نذهب إلى مكتبة المدرسة؟ ما الكتب الموجودة في المكتبة؟ هل تحبّ الكتب؟ لماذا؟ ثم أعرض صورة عن المكتبة، واطلب من التلاميذ أن يتأملونها بعض الوقت (ذكاء شخصي) ثم اطلب من كل تلميذ أن يصف ما في الصورة، وماذا تتضمن ثم أناقشهم في مضمون الصورة، وما تحتويه من (كتب، مجلات، رفوف – أشخاص يزورون المكتبة الخ....) ثم أقوم بتدوين عنوان الدرس على السبورة.

ثانياً- عرض الدرس:
- يعرض على التلاميذ النص مكتوباً على ملصقة معلقة على السبورة بخط كبير وواضح.
- يطلب المدرب من التلاميذ الإصغاء والاستماع لقراءة المدرب (لغوي).
- يقرأ المدرب النص قراءة جهرية نموذجية بحيث تكون القراءة مسموعة وببطء معقول مع استخدام المؤشر.
- أوزّع على التلاميذ النص مكتوباً على ورقة، ثم أعود لقراءة النص قراءة متأنّية وبصوت واضح، ومسموع، والتلاميذ يتابعون بوضع السبابة على كل كلمة تقرأ (حركي).
- قراءة النص عدة مرات أمام التلاميذ.

- أطلب من التلاميذ أن يردّدوا جمل النص من خلفي، مع مراعاة البطء المعقول أثناء القراءة مع انسجام التلاميذ فيما بينهم، ومشاركة الجميع في القراءة (موسيقي اجتماعي).
- أقسّم التلاميذ إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تقرأ وراء المدرب والثانية تصغي، وتستمع ثم تقرأ الثانية وتصغي وتستمع الأولى (لغوي، اجتماعي، موسيقي).
- يقرأ التلاميذ النص قراءة فردية والمعلم يصحّح ويعزّز.

ثالثاً- التدريب على مهارات القراءة الجهرية:

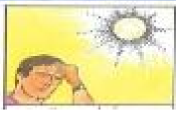
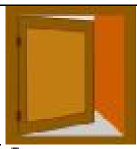
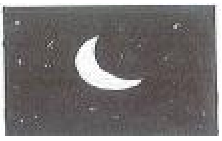
تنفيذ التدريبات والأنشطة لمهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها في الجلسة وذلك من خلال توظيف الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها.

تدريب التلاميذ على قراءة الكلمة دون حذف حرف من حروفها

التدريب الأول	تدريب التلاميذ على قراءة الكلمة دون حذف حرف من حروفها	
الذكاءات المستثمرة	لغوي	بصري
الاستراتيجيات	قراءة فردية	استخدام الألوان
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أقوم بتوضيح المراد من التدريب، ثمّ أوزّع على التلاميذ أوراق عمل تتضمن، مجموعة من الكلمات بجانب كل كلمة صورة، يستعين بها التلميذ، ثمّ يطلب من كل تلميذ أن يقرأ كل كلمة قراءة متأنّية، ثمّ يحذف حرف من حروفها لتصبح لها معنى، مع ملاحظة الفرق بين معنى الكلمتين. وهكذا على بقية الكلمات، ثم تصحح الكلمات من قبل التلاميذ أنفسهم على السبورة والمدرب يصحح ويعزز.	

التدريب: اقرأ الكلمات الآتية ثم احذف حرف من حروفها ولاحظ أن حذف حرف يؤدي إلى كلمة جديدة مستعيناً بالصور، اكتبها، ثم اقرأها.

مثال	مهندس		مهند
-١	فكرة ( )		
-٢	شجرة ( )		
-٣	قطن ( )		
-٤	كيف ( )		

٥-	جدار ( )		
٦-	شطائر ( )		
٧-	جميل ( )		
٨-	زهرة		
٩-	رصيف		
١٠-	رباب		
١١-	مسكين		
١٢-	قليلاً		

التدريب الثاني	تدريب التلاميذ على قراءة الكلمة دون حذف حرف من حروفها		
الذكاءات المستثمرة	حركي	لغوي	رياضي
الاستراتيجيات	ممارسات عملية حركية	قراءة فردية	الاكتشاف الموجه
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أقوم بتوضيح المراد من التدريب، ثم أطلب من أحد التلاميذ أن يمحو اللوح فأقول: أحمد محا اللوح بالممحاة، ثم أسأل التلاميذ: ماذا فعل أحمد؟ فيجيب التلاميذ محا أحمد اللوح بالممحاة، وأكرر الإجابة على جميع التلاميذ ثم أكلف ثلاثة تلاميذ ليقوموا بتمثيل الاحتفال بعيد المعلم، فأقول: يحتفل التلاميذ بعيد المعلم ثم أسأل التلاميذ ماذا فعل التلاميذ؟ فيجيب التلاميذ يحتفل التلاميذ بعيد المعلم، وأكرر الإجابة على جميع التلاميذ. ثم أضع في الصندوق كلمات منها صحيحة، ومنها خاطئة، ثمّ تعرض على التلاميذ مجموعة من الجمل على لوحة الجيوب ينقصها كلمة، ثم يطلب من التلميذ أن يقوم بسحب كلمة واحدة من الصندوق يقرؤها، ثمّ يقرأ الجمل، ويضعها في مكانها المناسب، ثمّ يقرأ الجملة كاملة، أثناء ذلك يطلب من بقية التلاميذ الإصغاء والاستماع لزميلهم، حتى ينتهي من اختيار الكلمة المناسبة، ثمّ أطلب منهم اكتشاف الخطأ إن وجد ثم تصحيحه، والمدرب يعزز، ويصحح.		

التدريب : ضع الكلمة المناسبة في مكانها المناسب، ثم اقرأ.

الصحة – بالعيد – بكرة – كرة – بالصحة – عيد – اليد – بعيد – بالكرة – صحة - بصحة

١ – هذه الحلوى ضارة ....

٢ – الأم تعتني .... أطفالها.

٣ – يلعب الأولاد ....

٤ – يشبه التلميذ الشمس .... ملتهبة.

٥ – احتفل التلاميذ .... المعلم.

٦ – يساعد الناس المحتاج ليفرح ....

التدريب الثالث	تدريب التلاميذ على قراءة الكلمة دون حذف حرف من حروفها	
الذكاءات المستثمرة	رياضي	لغوي
الاستراتيجيات	الاكتشاف الموجه	القراءة الفردية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يعرض على التلاميذ فقرة يطلب من التلميذ قراءتها مرة باسم (سعيد) ومرة باسم (ليلى) ومرة باسم (التلاميذ) ويطلب من بقية التلاميذ الإصغاء، والاستماع، وتصحيح الأخطاء لزميلهم.	

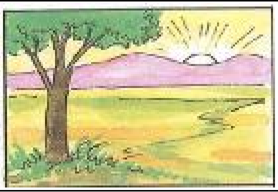
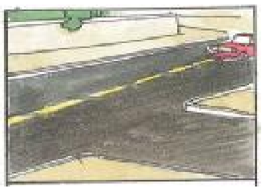
التدريب: اقرأ الفقرة الآتية بعد أن تغير اسم سعيد إلى (ليلى، التلاميذ).

زار سعيد تدمر، غنى سعيد وصفق، شاهد الأعمدة الكبيرة، وتجول بين الآثار الجميلة، وزار المتحف.

تدريب التلاميذ على عدم حذف الكلمة من الجملة

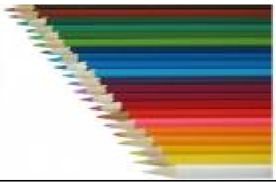
التدريب الرابع	تدريب التلاميذ على عدم حذف الكلمة من الجملة		
الذكاءات المستثمرة	لغوي	بصري	رياضي
الاستراتيجيات	قراءة فردية	استخدام الصور	الاكتشاف الموجه تفكير منطقي
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أقوم بتوضيح المراد من التدريب، ثم أعرض على التلاميذ جملاً ينقصها كلمة، وبجانب كل جملة صورة، ثم أطلب من التلاميذ قراءة هذه الجمل بتأني والتفكير بالكلمة الناقصة لكل جملة (قراءة الجمل جملة جملة)، مستعيناً بالصور من أجل إتمامها، ثم أطلب منهم تحديد الكلمة المحذوفة في الجملة، ثم قراءة الجمل قراءة فردية أمّا بقية التلاميذ فعليهم أن يكتشفوا الخطأ ويصححوه بعد انتهاء زميلهم من مهمته.		

التدريب: ضع الكلمة المناسبة في الفراغ مستعيناً بالصور.

يذهب سعيد ورفاقه إلى المدرسة .... كل يوم.	
أمجد طفل يحب الحيوانات	
سعيد وأحمد لبسا ثوبين .... وشعرا بالفرح.	
قطع خالد والرجل .... من ممر المشاة.	
وقعت ....في شبكة الصياد.	

التدريب الخامس	تدريب التلاميذ على عدم حذف الكلمة من الجملة		
الذكاءات المتعددة	لغوي	بصري	موسيقي
الاستراتيجيات	قراءة فردية	استخدام الصور	قراءة كورالية
الأنشطة المتعددة في التدريب	أوضح للتلاميذ المراد من التدريب، ثمّ أوزّع عليهم ورقة عمل، تتضمن جملاً ينقصها كلمة، وبجانب كل جملة صورة تعبر عن الكلمة الناقصة، ثمّ اطلب من التلاميذ قراءتها قراءة جهرية بشكل فردي، ومن ثمّ قراءتها قراءة جماعية.		

التدريب: أكمل الجمل الآتية بالكلمة المناسبة مستعيناً بالصور، ثم اقرأ.

غادرت الطائرة	
المرأة .... تمشي ببطء.	
بقي .... في المدرسة.	
اكتب بالقلم وألوّن الرسوم بالأقلام	

التدريب السادس	**تدريب التلاميذ على التعبير عن الصورة وتأملها**
الاستراتيجيات المستثمرة	الشخصي
الاستراتيجيات	التأمل والتفكير
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أعرض على التلاميذ صورة ثم اطلب منهم أن يتأملوها بعض الوقت، ثمّ يعبروا عنها بجملتين مفيدتين.

التدريب: تأمل الصورة وعبر عنها بجملتين مفيدتين.



رابعاً- النشاط الختامي:

أعرض على التلاميذ نص قرائي، ثمّ أوضح للتلاميذ المراد من قراءة النص وهو عدم حذف حرف من حروف الكلمة أو حذف كلمة من كلمات الجمل، ثمّ اطلب من التلاميذ قراءته بشكل فردي، ثمّ اطلب من بقية التلاميذ اكتشاف الأخطاء وتصحيحها بعد أن ينتهي زميلهم من القراءة، تأكيداً على الذكاء المنطقي واللغوي.

- **ما هي المعلومات التي استفدتها من هذا الدرس؟ وماذا تعلمنا؟ نقاش وحوار (لغوي).**

خامساً – الواجب المنزلي:

- تعاون مع والدتك في قراءة النص السابق، بحيث تقرأ مرة باسم نور وأنت باسم خالد بدلاً من نور، مع تغيير ما يلزم في بداية الكلمات ونهايتها.

الجلسة الحادية عشر
قراءة الكلمات والجمل دون إضافة

<u>مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:</u>

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

- قراءة الكلمات دون إضافة إي حرف إليها.
- قراءة الجمل دون إضافة أي كلمة إليها.

<u>الأهداف السلوكية:</u> في نهاية الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يقرأ الكلمات دون إضافة أي حرف إليها.
- يقرأ الجمل دون إضافة أي كلمة إليها.
- يشعر بضرورة إتقانه لمهارات الطلاقة دون إضافة أي حرف إلى الكلمات أو أي كلمة إلى الجملة.

المحتوى: نص قرائي

مدرستنا

قالت سعاد: مدرستنا جميلةٌ، نحبُّها كثيراً، فيها معلمون مخلصون، ومدير محبوب، إنها نظيفة، فالتلاميذ لا يرمون في باحتها، ولا في صفوفها شيئاً، ولا يكتبون على الجدران. صفوفها مرتبةٌ وأنيقةٌ، وباحتُها واسعةٌ نتجول فيها بكل راحةٍ ويسرٍ وفيها ملاعبٌ متنوعةٌ.

ملعب لكرة السلة، وآخر لكرة القدم، يمارس فيها التلاميذ هواياتهم الرياضية، وتحيطُ بالمدرسة حديقةٌ جميلةُ تعلو فيها أشجار السّرو، وقد زرعنا فيها منذ أيام شجيراتٍ صغيرةً نأمل أن تكبُرَ وتنمو لتزداد الحديقة جمالاً.

كذلك فيها مشارب نقيّة نشربُ منها، ومراحيض نظيفة نقيضي فيها حوائجنا.

مدرستنا هي بيتنا نحافظ عليها، كما نحافظ عليه.

الزمن: ثلاث حصص

الوسائل التعليمية: (السبورة – الصور – أوراق عمل – بطاقات كرتونية).

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسات على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: (السرد القصصي – المناقشات الفردية والجماعية – القراءة الفردية).
- الذكاء المنطقي: (الترتيب المنطقي – الاكتشاف الموجه).
- الذكاء الموسيقي: (القراءة الكورالية).
- الذكاء الاجتماعي: (التعليم التعاوني – تبادل الأدوار – القراءة الجماعية).
- الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).

- **إجراءات تنفيذ الجلسة:**

أولاً – التمهيد والإثارة:

أقوم بسرد قصة قصيرة يدور موضوعها حول النص، ثمّ أبدأ بطرح أسئلة مثل: هل تحب مدرستك؟ ولماذا؟ لماذا تحب معلمك ومديرك؟ أين تلعب؟ لماذا تحافظ على نظافة مدرستك؟ ثم أعرض صورة عن المدرسة، وأطلب من التلاميذ أن يتأملوها بعض الوقت (ذكاء شخصي)، ثمّ أطلب من كل تلميذ أن يصف ما في الصورة وماذا تتضمن (بصري)، ثمّ أناقشهم في مضمون الصورة، وما تحتويه من (معلمين، صفوف، باحة – ملاعب – حديقة – مشارب ماء، أشجار الخ...) (لغوي) ثمّ أقوم بتدوين عنوان الدرس على السبورة.

ثانياً- عرض الدرس:

- يعرض على التلاميذ النص مكتوباً على ملصقة معلقة على السبورة بخط كبير وواضح.
- يطلب المدرب من التلاميذ الإصغاء، والاستماع لقراءة المدرب (لغوي).
- يقرأ المدرب النص قراءة جهرية نموذجية، بحيث تكون القراءة مسموعة، وببطء معقول مع استخدام المؤشر.
- أوزّع على التلاميذ النص مكتوباً على ورقة ثم أعود لقراءة النص قراءة متأنية وبصوت واضح، ومسموع والتلاميذ يتابعون بوضع السبابة على كل كلمة تقرأ (حركي).
- قراءة النص عدة مرات أمام التلاميذ.
- اطلب من التلاميذ أن يرددوا جمل النص من خلفي، مع مراعاة البطء المعقول أثناء القراءة، مع انسجام التلاميذ فيما بينهم، ومشاركة الجميع في القراءة (موسيقي اجتماعي).
- أُقسّم التلاميذ إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تقرأ وراء المدرب، والثانية تصغي، وتستمع، ثم تقرأ الثانية، وتصغي، وتستمع الأولى (لغوي، اجتماعي، موسيقي).
- يقرأ التلاميذ النص قراءة فردية، والمعلم يصحح ويعزز.

ثالثاً – التدريب على مهارات القراءة الجهرية:

تنفذ التدريبات والأنشطة لمهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها في الجلسة، وذلك من خلال توظيف الذكاءات المتعددة، واستراتيجياتها.

تدريب التلاميذ على عدم إضافة حرف أو حرفين إلى الكلمة

التدريب الأول	تدريب التلاميذ على عدم إضافة حرف أو حرفين إلى الكلمة	
الذكاءات المستثمرة	لغوي	رياضي
الاستراتيجيات	قراءة فردية	الاكتشاف الموجه
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يُقَسّم التدريب إلى قسمين: التدريب (أ) و التدريب (ب) التدريب (أ): أقوم بتوضح المراد من التدريب، ثم أعرض على التلاميذ مثال يلبي الغرض منه. مثال: - زرع الفلاح القمح. - يزرع الفلاح القمح. - سيزرع الفلاح القمح. ثمّ أعرض على التلاميذ عدة جمل، ويطلب من كلّ تلميذ أنْ يقوم بقراءة الجملة الأولى، حسب المثال السابق الذي قام المدرب بشرحه. التدريب (ب): أعرض على التلاميذ جملاً، تتضمن كلمة خاطئة وتحتها خط مكتوبة على السبورة، ثمّ أطلب منهم قراءة الجمل جملة جملة، ثمّ تغيير ما يلزم للكلمة الخاطئة، وبقية التلاميذ يصغون ويستمعون لزميلهم، ويطلب منهم اكتشاف الخطأ وتصحيحه.	

التدريب (أ): اقرأ الجمل الآتية قراءة جهرية سليمة.

ظهر القطار من بعيد	لعب خالد بالكرة	شرب أحمد ماءً نقياً	عبر سعيد الشارع
يظهر القطار من بعيد	يلعب خالد بالكرة	يشرب أحمد ماءً نقياً	يعبر سعيد الشارع
سيظهر القطار من بعيد	سيلعب خالد بالكرة	سيشرب أحمد ماءً نقياً	سيعبر سعيد الشارع

التدريب (ب): اقرأ الجمل الآتية وغير ما يلزم للكلمة التي تحتها خط، اكتبها، ثم اقرأها.

١-	<u>سيذهب</u> سعيد إلى الملعب الأسبوع الفائت.	....
٢-	<u>يقرأ</u> المعلم الدرس في الحصة السابقة.	....
٣-	<u>يزرع</u> الفلاح حقله السنة الماضية.	....
٤-	<u>سيبدأ</u> العمل أمس.	....

التدريب الثاني	تدريب التلاميذ على عدم إضافة حرف أو حرفين إلى الكلمة		
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	لغوي	رياضي
الاستراتيجيات	تبادل الأدوار	قراءة فردية	الاكتشاف الموجه
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أقوم بتوضيح المراد من التدريب، ثمّ أطلب من تلميذين، الأول يقرأ الجملة والثاني يصحح له الكلمة الملونة باللون الأحمر، مستعيناً بالصور، ويطلب من بقية التلاميذ الإصغاء، والاستماع لقراءة زميلهم، واكتشاف الخطأ إن وجد.		

التدريب: اقرأ الجمل الآتية ثم صحح الكلمة الملونة باللون الأحمر، ثم اقرأها.

١- خرج خالد من المنازل.	
٢- في المدرسة ملاعب كبير.	
٣- في المطبخ يوجد صنابير ماء واحد.	
٤- لبس قيس ثياب جميل.	

التدريب الثالث	تدريب التلاميذ على عدم إضافة حرف أو حرفين إلى الكلمة	
الذكاءات المستثمرة	حركي	لغوي
الاستراتيجيات	ممارسات حركية عملية	قراءة فردية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يعرض المدرب على التلاميذ جملاً مكتوبة على السبورة، ينقصها كلمة ثمّ يخرج المدرب ثلاثة تلاميذ. يوزّع عليهم ثلاث كلمات مكتوبة على بطاقات كرتونية بخط واضح، وكبير، ثمّ يطلب من كل تلميذ من التلاميذ الثلاثة أن يمسك بيده بطاقة، ويرفعها إلى الأعلى ثمّ يمر التلاميذ أمامهم ليقرأ كل واحد منهم الكلمات، ثمّ يختاروا الكلمة المناسبة يضعوها في مكانها المناسب، ثمّ يطلب منهم قراءة الجملة قراءة جهرية سليمة.	

التدريب: ضع الكلمة المناسبة في الفراغ المناسب ثم اقرأ.

١- اشترى ماجد .... ملون من المكتبة. (دفاتر – دفتر – الدفاتر)

٢- ذهب التلاميذ مع معلمهم إلى .... المدينة. (المكتبة – للمكتبة – مكتبة)

٣- قرأت سميرة .... كثيرة. (كتاب – للكتاب – كتب)

٤- التلميذ .... إلى المكتبة. (يدخلون – دخلوا – يدخل)

٥- في الريف .... طبيعة جملية. (منظر – مناظر – المناظر)

٦- الطفل .... في الملعب. (يلعبون – يلعبان – يلعب)

٧- في الــ .... الصحي سيارة إسعاف. (مراكز – مركزاً – مركز)

تدريب التلاميذ على عدم إضافة كلمة إلى الجملة

التدريب الرابع	تدريب التلاميذ على عدم إضافة كلمة إلى الجملة		
الذكاءات المستثمرة	حركي	رياضي	لغوي
الاستراتيجيات	ممارسة حركية عملية	ترتيب اكتشاف موجه	قراءة فردية
الأنشطة المتعمدة في التدريب	نقسّم الجملة إلى كلمات مكتوبة على بطاقات كرتونية بشكل منفصل، ثمّ توزَّع على عدة تلاميذ حسب عدد كلماتها، ثمّ يطلب منهم رفع البطاقة إلى الأعلى، وتكون البطاقات التي يحملها التلاميذ غير مرتبة، ثمّ يخرج بقية التلاميذ بشكل فردي لترتيب الجملة، ووضعها على لوحة الجيوب، ثمّ يقرأها قراءة جهرية سليمة وبقية التلاميذ يطلب منهم الإصغاء، والاستماع لتصحيح خطأ زميلهم إن وجد.		

التدريب: ركب من الكلمات الآتية جملة ذات معنى ثم اقرأها.

١ – بالمدرسة، تحيطُ، جميلةٌ، حديقةٌ.

٢ – مدرستنا، نقيَّة، منها، مشارب، في، نشرب.

٣ – في، يمارس، مدرستنا، هوايتهم، التلاميذ، الرِّياضية.

٤ – يلعبون، الحديقة، في، التلاميذ.

التدريب الخامس	تدريب التلاميذ على عدم إضافة كلمة إلى الجملة	
الذكاءات المستثمرة	الاجتماعي	لغوي
الاستراتيجيات	تبادل الأدوار	قراءة فردية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يقسّم المدرب الجملة إلى أربعة أقسام مكتوبة على بطاقات كرتونية، ثمّ يطلب من أربعة تلاميذ قراءة الجملة، بحيث يقرأ التلميذ الأول البطاقة الأولى، والثاني يقرأ البطاقة الثانية، والثالث يقرأ البطاقة الثالثة، والرابع يقرأ البطاقة الرابعة حتى تصبح الجملة كاملة بدون إضافة أي كلمة إليها، وعند الانتهاء من الجملة تطبق نفس الطريقة على مجموعة أخرى من التلاميذ على بقية الجمل وهكذا.	

التدريب : اقرأ الجمل الآتية

- على الطاولة - على الطاولة كتب - على الطاولة كتب ومجلات - على الطاولة كتب ومجلات وجرائد	يتعلم أحمد يتعلم أحمد القراءة يتعلم أحمد القراءة والكتابة يتعلم أحمد القراءة والكتابة والحساب
- أنا أحب - أنا أحب أبي - أنا أحب أبي وأمي - أنا احب أبي وأمي ومعلمي.	- استيقظ - استيقظ معاذ - استيقظ معاذ في - استيقظ معاذ في الصباح

التدريب السادس	تدريب التلاميذ على تكوين جمل ذات معنى من خلال تأمل الصورة.
الذكاءات المستثمرة	الشخصي
الاستراتيجيات	التأمل والتفكير
الأنشطة المعتمدة في التدريب	يعرض على التلاميذ صورة، ثم يطلب منهم أن يتأملوها لتكوين جمل مفيدة وذات معنى.

التدريب: تأمل الصورة ثم عبر عنها بجمل مفيدة



رابعاً- النشاط الختامي:

أعرض على التلاميذ نص قرائي، ثمّ أوضح للتلاميذ المراد من قراءة النص، وهو عدم إضافة حرف أو حرفين إلى الكلمة أو إضافة كلمة إلى الجملة، ثمّ اطلب من التلاميذ قراءة النص بشكل فردي، ثمّ اطلب من بقية التلاميذ اكتشاف الأخطاء وتصحيحها بعد أن ينتهي زميلهم من القراءة تأكيداً على الذكاء المنطقي واللغوي.

- **ما هي المعلومات التي استفدتها من هذا الدرس وماذا تعلمنا؟ نقاش وحوار (لغوي).**

خامساً – الواجب المنزلي:

- تعاون مع أختك في قراءة النص السابق، بحيث تقرأ هي مرة باسم خالد وأنت باسم سعاد بدلاً من خالد، مع تغيير ما يلزم في نهاية الكلمات ونهايتها.

الجلسة الثانية عشر
قراءة الكلمات والجمل دون قلب

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

- قراءة الكلمات، والجمل دون عكس أي حرف من حروفها.

الأهداف السلوكية: في نهاية الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يقرأ الكلمات والجمل دون عكس أي حرف من حروفها
- يشعر بضرورة إتقانه لمهارات الطلاقة دون عكس أي حرف من حروف الكلمات

المحتوى: نص قرائي

نبيل وأخوه

عاد نبيل من المدرسة، وتناول طعام الغداء، ثم جلس ليكتب وظائفه، ويراجع دروسه، وكان أخوه الصغير يلعب، ويحدث ضجّة وصخباً. مما جعله غير قادر على متابعة كتابته ودراسته، فقال لأخيه: إلعب يا ماجد ولكن بهدوء، فالمتعة في اللعب لا تكون بإحداث الصخب والصوت المرتفع، بل يمكنك الاستمتاع وأنت تلعب في الحديقة. وتدعني أتابع كتابة وظائفي ومراجعة دروسي، وكما تعلم فجدّتك مريضة وهي بحاجة إلى الهدوء أيضاً، كي تنام وترتاح وهذا يساعدها على الشفاء، اعتذر أخوه الصغير وأقلع عن إزعاج الآخرين.

الزمن: ثلاث حصص

الوسائل التعليمية: (السبورة – الصور – أوراق عمل – بطاقات كرتونية).

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسات على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: (السرد القصصي – المناقشات الفردية والجماعية – القراءة الفردية).
- الذكاء المنطقي: (الترتيب المنطقي – الاكتشاف الموجه).
- الذكاء الموسيقي: (القراءة الكورالية).
- الذكاء الاجتماعي: (التعليم التعاوني – تبادل الأدوار – القراءة الجماعية).

الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).

- **إجراءات تنفيذ الجلسة:**

أولاً – التمهيد والإثارة:

أقوم بسرد قصة قصيرة يدور موضوعها حول النص، ثم أبدأ بطرح أسئلة مثل: هل تحب إحداث الضجة والصخب في البيت؟ لماذا؟ هل اللعب بإحداث الضجة والصوت المرتفع؟ هل تستطيع أن تتابع كتابة وظائفك ومراجعة دروسك عندما يزعجك الآخرين بأصواتهم المرتفعة؟ هل تحتاج إلى الهدوء أثناء مراجعة دروسك وكتابة وظائفك؟

ثم أعرض صوراً عن مضمون الدرس وأطلب من التلاميذ أن يتأملوها (ذكاء شخصي)، ثمّ أناقشهم في مضمون الصورة فيما تحتوي، ثم أقوم بتدوين عنوان الدرس.

ثانياً- عرض الدرس:

- يعرض على التلاميذ النص مكتوباً على ملصقة معلقة على السبورة بخط كبير وواضح.
- يطلب المدرب من التلاميذ الإصغاء والاستماع لقراءة المدرب (لغوي).
- يقرأ المدرب النص قراءة جهرية نموذجية، بحيث تكون القراءة مسموعة وببطء معقول مع استخدام المؤشر.
- أوزّع على التلاميذ النص مكتوباً على ورقة، ثم أعود لقراءة النص قراءة متأنّية، وبصوت واضح ومسموع، والتلاميذ يتابعون بوضع السبابة على كل كلمة تقرأ (حركي).
- قراءة النص عدة مرات أمام التلاميذ.
- أطلب من التلاميذ أنْ يرددوا جمل النص من خلفي، مع مراعاة البطء المعقول أثناء القراءة، مع انسجام التلاميذ فيما بينهم، ومشاركة الجميع في القراءة (موسيقي اجتماعي).
- أُقسّم التلاميذ إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تقرأ وراء المدرب والثانية تصغي، وتستمع ثم تقرأ الثانية، وتصغي وتستمع الأولى (لغوي، اجتماعي، موسيقي).
- يقرأ التلاميذ النص قراءة فردية، والمعلم يصحّح ويعزّز.

ثالثاً - التدريب على مهارات القراءة الجهرية:

تنفذ التدريبات والأنشطة لمهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها في الجلسة، وذلك من خلال توظيف الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها.

التدريب الأول	تدريب التلاميذ على قراءة الكلمات، والجمل دون عكس أي حرف من حروفها			
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	رياضي	لغوي	موسيقي
الاستراتيجيات	التعليم التعاوني	الترتيب	قراءة فردية	قراءة كورالية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أقوم بتوضيح المراد من التدريب، ثم أقسم التلاميذ إلى مجموعتين، ثم أوزّع على كل مجموعة ورقة عمل تتضمن حروف مرقمة، ثم يطلب من التلاميذ أن يرتبوا هذه الحروف حسب المسألة الحسابية المعطاة لهم ليكونوا كلمات، ثم يطلب منهم أن يكتبوا الكلمة ثم يقرأ التلاميذ بشكل فردي، ثم بشكل جماعي.			

التدريب: كون من الحروف الآتية كلمات حسب المسألة الحسابية المعطاة اكتبها، ثم اقرأها، ولاحظ الفرق في المعنى.

الحرف	ي	ن	م	ر	و	احسب ناتج: ١ + ٤ + ٣ + ٥ + ٢ = ... + ... + ... + ... + ... = ...
الرقم	١	٢	٣	٤	٥	احسب ناتج: ١ + ٣ + ٤ + ٥ + ٢ = ... + ... + ... + ... + ... = ...

الحرف	ر	ب	ي	ع	احسب ناتج: ٣ + ٤ + ٢ + ١ = ... + ... + ... + ... = ...
الرقم	١	٢	٣	٤	احسب ناتج: ٤ + ٢ + ٣ + ١ = ... + ... + ... + ... = ...

الحرف	ض	ع	ي	ر	ا	هـ	احسب ناتج: ٣+٢+٤+١+٦+٥= ... + ...+ ...+ ...+...+... = ...
الرقم	١	٢	٣	٤	٥	٦	احسب ناتج: ٣+٤+١+٢+٦+٥= ...+...+...+.... +.... +.... = ...

الحرف	د	د	ع	احسب ناتج: ٣+١+٢= ....+ .... +....... = ...
الرقم	١	٢	٣	احسب ناتج:١+٣+٢=.......+....... + ...+ = ...

التدريب الثاني	قراءة الكلمات، والجمل دون عكس أي حرف من حروفها		
الذكاءات المستثمرة	حركي	لغوي	موسيقي
الاستراتيجيات	ممارسات حركية عملية	قراءة فردية	قراءة كورالية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أقوم بتوضيح المراد من التدريب، ثم أعرض على التلاميذ جملاً مكتوبة على السبورة ينقصها كلمة، ثم يخرج المدرب تلميذين يوزّع عليهم كلمتين مكتوبتين على بطاقات كرتونية بخط واضح، وكبير، ثمّ يطلب من كل تلميذ من التلاميذ أن يمسك بيده بطاقة، ويرفعها إلى الأعلى ثمّ يمر التلاميذ بشكل فردي أمامهم ليقرأ كل واحد منهم الجملة الأولى، ثم يختار الكلمة المناسبة ويضعها في مكانها المناسب من الجملة، ثم يطلب منهم قراءة الجملة قراءة جهرية سليمة، وبشكل فردي وبعد الانتهاء من التدريب يطلب منهم قراءة الجمل بشكل جماعي.		

التدريب: ضع الكلمة المناسبة في الفراغ المناسب، ثم اقرأ.

١ - .... المريض الطبيب. (زار – راز)

٢ – الدواء .... للمريض. (شفاء – فشاء)

٣ – أقلع عن .... الآخرين. (إجعاز – إزعاج)

٤ – هل .... أن القراءة مفيدة. (تلعم - تعلم)

٥ – الأطفال .... في المسبح. (يسبحون – يسحبون)

٦ – يا صديقي أرجو أن .... غداً. (تروزني – تزورني)

التدريب الثالث	قراءة الكلمات، والجمل دون عكس أي حرف من حروفها	
الذكاءات المستثمرة	بصري	لغوي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	قراءة فردية
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أقوم بتوضيح المراد من التدريب، ثم أعرض على التلاميذ مجموعة من الكلمات، وبجانب كل كلمة صور، ثم أطلب من التلاميذ قراءة هذه الكلمات (كلمة كلمة) فردياً، وبشكل عكسي مستعيناً بالصورة، مع ملاحظة الفرق في معنى الكلمتين.	

التدريب: اقرأ الكلمات التالية عكسياً مستعيناً بالصورة، ثم لاحظ الفرق في معنى الكلمتين.

سوق		....
دلو		....
فرح		....
نطق		....

التدريب الرابع	قراءة الكلمات، والجمل دون عكس أي حرف من حروفها	
الذكاءات المستثمرة	بصري	شخصي
الاستراتيجيات	استخدام الصور	التأمل التفكير
الأنشطة المعتمدة في التدريب	أوضح للتلاميذ المراد من التدريب، ثم أعرض عليهم صورة، ثم أطلب من كل تلميذ أن يؤلف جملة تعبر عن الصورة، بعد أن يتأملها	

التدريب: تأمل الصورة ثم عبر عنها بجمل مفيدة.



رابعاً- النشاط الختامي:

أعرض على التلاميذ نص قرائي، ثمّ أوضح للتلاميذ المراد من قراءة النص، وهو عدم عكس حرف من حروف الكلمات ثم اطلب من التلاميذ قراءة النص بشكل فردي، ثم اطلب من بقية التلاميذ اكتشاف الأخطاء وتصحيحها بعد أن ينتهي زميلهم من القراءة تأكيداً على الذكاء المنطقي واللغوي.

- ما هي المعلومات التي استفدتها من هذا الدرس؟ وماذا تعلمنا؟ نقاش وحوار **(لغوي)**.

خامساً – الواجب المنزلي:

- اختر نص من نصوص القراءة من كتبك المدرسية، ثم اطلب من أحد أفراد أسرتك أن يشترك معك في قراءة النص لتتعاون معه في تحديد الكلمات الصعبة، ثم قراءتها من خلال التهجئة.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) بمدينة دمشق.

وتحدّدت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) من ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المعددة ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

١- هل يوجد فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة)؟.

٢- هل يوجد فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة)؟

٣- هل يوجد فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القاسين البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة)؟

وللإجابة على أسئلة الدراسة السابقة تم استعراض الإطار النظري وتحديد مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) وتحديد استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس القراءة الجهرية وتطبيق مجموعة من الأدوات لجمع البيانات الخاصة بالدراسة وهي:

- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن من إعداد وتقنين عزيزة رحمة.
- واختبار مهارات القراءة الجهرية الذي أعده الباحث.
- ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد فتحي الزيات.
- وقائمة تيلي للذكاءات المتعددة من إعداد وتقنين نائلة نجيب الخزاندار لتحديد ذكاءات التلاميذ.
- بناء البرنامج التدريبي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

وباستخدام البرنامج التدريبي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، ثم إجراء الدراسة على عينة أساسية مكونة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) ذوي صعوبات تعلم (القراءة الجهرية) بمدينة دمشق، تم اختيارهم من عينة قوامها (٣٢٦) تلميذاً وتلميذة من سبعة فصول من مدرستي (المعتصم، ومصطفى جويد). حيث تم تقسيم العينة المذكورة إلى مجموعتين: (١٥) خمسة عشر تلميذاً وتلميذة للتجريبية و(١٥) خمسة عشر تلميذاً وتلميذة للمجموعة الضابطة.

ثم قام الباحث بالتأكد من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من (الذكاء، العمر الزمني، مهارات القراءة الجهرية). وبعد ذلك قام الباحث بتنفيذ أنشطة البرنامج على المجموعة

التجريبية باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة، في حين لم تقدم أنشطة البرنامج للمجموعة الضابطة. وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم التطبيق البعدي على المجموعتين، حيث تم قياس مهارات القراءة الجهرية المتمثلة في (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) ثم تم تطبيق القياس التتبعي على تلاميذ المجموعة التجريبية، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ما يلي:

١- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة). لصالح القياس البعد.

٢- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة). لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة). فيما عدا مهارة تعرف الكلمة (تعرف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها) وهو فارق ضئيل جداً في التطبيق البعدي، ومهارة نطق الحروف مع حركاتها القصيرة ونطق الحروف مع حروف المد الثلاثة (ا – و - ي) من مهارات النطق الصحيح في التطبيق التتبعي مما يدلل على بقاء أثر البرنامج.

Abstract in Arabic language

Studying aims:

The present study aims to identify the effect of the training program on developing reading aloud skills, represented in skills like (word recognition, well articulation, fluency) in pupils with learning reading disabilities from the fourth grade from (the first stage) of basic education in Damascus in the light of the theory of Multiple intelligences.

Study problem

This study problem identified the following basic quest ion : How effective is that training program used in developing some reading aloud skills represented (word recognition, well articulation, fluency) in pupils with learning disabilities from the fourth grade at (the first stage) of basic education in the light of the theory of Multiple intelligences. This question is ramifying to the following many sup-questions:

1. Are there differences between mea n scores of the experimental group in the pre and the post- test in the testing of reading a loud skills (word recognition, well articulation, fluency) .
2. Are t here differences between mean scores of control group in the pre and the post- test in the testing of reading aloud skills (word recognition, well articulation, fluency).
3. Are there differences between mean scores of control group and mean scores of the experimental group in the post test in testing of reading aloud skill s (word recognition, well articulation, fluency) .
4. Are there differences between mean scores of the experimental group in the post - test and follow up-test in the testing of reading a loud skills (word recognition, well articulation, fluency) .

And to answer of t he previous studying questions, it has been displayed theoretical framework, and identified the reading a loud skills (word recognition, well articulation, and fluency) .
And identified strategies of Multiple intelligences in teaching aloud reading and applied a group of tools to collect private studying data , which are:

- Test followed matrixes to Rafin prepared and applying technology by Aziza Rahma.
- The aloud reading skills test prepared by the researcher.

- Standard evaluation of behavior characteristics of pupils with learning reading disabilities, prepared by Fathi AIZiat.
- Test list for multi-intelligences, prepared and applying technology by Naeila Najib AI khazindar to identify pupils intelligences.
- Build Training program in the light of Multiple intelligences theory.

Study sample:

By using training program in the light of Multiple intelligences theory, participants of the present study on basic sample consisted of (30) pupils (male and female) from the basic fourth grade at (the first stage) in Damascus, chosen from sample (326) pupils of seven c1assis in AI Muatasim and Mustafa Juwaid schools.

Where almost been divided in two groups : (15) fifteen pupils(male and female) for experimental group and (15) fifteen pupils(male and female) for control group, where the researcher has making sure of the homogeneity of two groups (experimental- control) in each, (intelligence, age, aloud reading skills).And after that, t he researcher has fulfilled the program activities on the experimental group using Multiple intelligences strategies whereas the activities program didn't approach to control group, and after finishing of program fulfilling, they have been applied the post application on the two groups, since then, it has been testing the aloud reading skills represented in (word recognition, well articulation, fluency). And the it has been applied the follow-testing on t he experimental pupils group.

Study result:

1- There are statistically significant differences at the familiar level (0.05) between the mean scores of the experimental group of the aloud reading skills on the anti and post-test for the post application .
2- There are statistically significant differences at the familiar level (0.05) between intermediate scores of the experimental group in the post application for the experimental group.
3- There are not statistically significant differences at the familiar level (0.05) between the post-application and successive applications except word definition skill through the picture indicated it and it is little different, and the skills of letters articulation with their short morphology, and with three spread letters which indicate the remainder of program affect

Damascus University
Faculty of Education
Department of Special Education

The Effect of the Training Program on Developing Reading Aloud For Students With Reading Learning Disabilities in the Light of the Theory of Multiple Intelligences.

Training study on the students in the fourth basic Class in Damascus.

A Dissertation Submitted to obtain a Master's Degree in Special Education

Prepared by:
Mohi ALDin Fouaz Al-Ali

Supervision by:
Dr. Hasan Emad
An Instructor in the Department of Psychology

School Year: 2014-2015